

Hugo Miguel Lopes Silva

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Estrangeira

*Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência  
lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira*

2013

Orientadora: Professora Doutora Fátima Silva

Coorientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

## **Dedicatória**

A todos os docentes que, apesar das adversidades do tempo presente, corajosa e incansavelmente lutam por elevar a língua e a cultura portuguesa dentro e fora de Portugal, através do seu ensino.

Dedico-vos este trabalho, no sincero desejo de dar um útil contributo à nossa prática profissional. A todos vocês um bem-haja!

“Mas tu farás que os que a mal julgaram  
E inda as estranhas línguas mais desejam  
Confessem cedo, ant’ela, quanto erraram.

E os que depois de nós vierem vejam  
Quanto se trabalhou por seu proveito,  
Porque eles pera os outros assi sejam.”

António Ferreira, *in Poemas Lusitanos*.

## **Agradecimentos**

Começo por expressar a minha enorme gratidão aos meus pais e avó por me terem apoiado em mais uma aventura académica, continuando a fazer sacrifícios em prol da minha formação. Mais uma vez, sem eles, não teria conseguido chegar ao fim desta etapa.

Um muito obrigado à Professora Doutora Fátima Silva por todo o acompanhamento e apoio prestado quer durante o estágio, quer durante a planificação do projeto de investigação. Agradeço-lhe a exigência e o rigor com que conduziu toda a orientação deste relatório.

Um igual obrigado à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte que, com os seus pertinentes comentários e úteis sugestões, me fez repensar este trabalho, enriquecendo-o com os seus contributos sempre valiosos.

Agradeço a ambas por mais uma vez se terem disponibilizado a orientar um trabalho meu.

Obrigado ao André Carvalhosa e à Ana Pimentel por tão gentilmente terem acolhido o meu projeto nas suas turmas.

Aos meus amigos Isabel, Mário, Tiago, Sofia, Andreia, Mariana, Rita e Renato que, mesmo achando que eu era louco por fazer um segundo mestrado, sempre me apoiaram, dando-me toda a força necessária para continuar este percurso sem nunca esmorecer.

À Sandra que, mais do que uma professora, se revelou uma amiga, disponibilizando-se para ajudar no que fosse preciso.

À Janine, pela preocupação e apoio constante e, também, pelas gargalhadas que tantas vezes me arrancou.

Obrigado a ti por compreenderes a minha ausência durante as horas que deveriam ter sido só tuas.

## **Resumo**

A competência lexical é uma componente fundamental na proficiência linguística em qualquer nível de ensino/aprendizagem, pelo que o seu desenvolvimento deve ser uma prioridade nas aulas de Português Língua Estrangeira/Línguas Segunda.

Com este relatório, pretendemos dar um contributo nesse sentido, sugerindo a Oficina Lexical, como uma estratégia ao serviço de um desenvolvimento coerente e sistemático da competência léxica dos aprendentes de PLE/PL2.

Neste sentido, este trabalho descreve um percurso de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico em Português Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde se aplicou a Oficina Lexical em turmas de nível B e C do Curso de Verão da FLUP 2013, procurando comprovar-se a sua eficácia no desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

Para o efeito, procedeu-se a uma revisão sobre os conceitos e ideias que orientam a nossa proposta, seguida de uma descrição e avaliação das Oficinas dinamizadas ao longo das intervenções.

Este estudo permitiu-nos concluir que, não sendo a única metodologia disponível, as Oficinas Lexicais são um método pedagógico-didático eficaz no desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PLE, enriquecendo o léxico dos aprendentes e incrementando as suas capacidades processuais, tornando-os mais proficientes em língua portuguesa.

Palavras-chave: léxico, competência lexical, Português Língua Estrangeira, oficina lexical.



## **Abstract**

The lexical competence is a key component in language proficiency at any level of teaching/learning, thus its development should be a priority in the classes of Portuguese Foreign Language/Second Language.

With this report, we aim to make a contribution in this direction, suggesting the *Oficina Lexical* (Lexical Workshop), as a strategy serving a coherent and systematic development of lexical competence of learners PFE/PSL.

In this sense, this paper describes an action-research project, conducted within the teaching practice in Portuguese Foreign Language at Faculdade de Letras da Universidade do Porto, where the *Oficina Lexical* (Lexical Workshop) was applied on classes with level B and C of the *Curso de Verão da FLUP 2013*, so as to prove the effectiveness of this methodology in the development of the student's lexical competence.

Therefore, we proceeded to a review of concepts and ideas that guide our proposal, followed by a description and evaluation of the *oficinas* (workshops).

This study allowed us to conclude that, although it is not the only available method, the *Oficinas Lexicais* (Lexical Workshops) represent a pedagogical-didactic methodology which is effective in the development of lexical competence in PFL classes, improving the lexicon of learners and increasing their procedural skills, making them more proficient in the Portuguese language.

Key words: lexicon, lexical competence, Portuguese Foreign Language, lexical workshop.

## Résumé

La compétence lexicale est un élément clé dans la maîtrise de la langue à tous les niveaux d'enseignement/apprentissage. Aussi, nous pensons que le développement de cette compétence devrait être une priorité dans les classes de Portugais Langue Étrangère/Langue Seconde.

Avec ce rapport, nous cherchons à apporter une contribution dans ce sens, suggérant l'*Oficina Lexical* (l'Atelier Lexical) comme une bonne stratégie pour développer de manière cohérente et systématique la compétence lexicale des apprenants PLE/PL2.

En ce sens, cette étude décrit notre parcours de recherche-action dans le cadre du stage en enseignement du Portugais Langue Étrangère effectué à la Faculté de Lettres de l'Université de Porto.

Nous avons décidé d'introduire l'*Oficina Lexical* (l'Atelier Lexical) dans les classes de niveau B et C du Cours d'été 2013 de la FLUP 2013 dans le but de prouver l'efficacité de cette méthodologie dans le développement de la compétence lexicale des apprenants.

Afin de démontrer ceci, nous avons d'abord réalisé une révision des concepts et des idées qui soutiennent notre thèse et, ensuite nous avons fait une description ainsi qu'une analyse des différentes séances dédiées aux Oficinas (Ateliers). Bien que le l'*Oficina Lexical* (l'Atelier lexical) ne soit pas la seule méthode didactico-pédagogique disponible, nous pouvons conclure, grâce à notre étude, que celle-ci est indéniablement efficace pour le développement de la compétence lexicale dans les cours de PLE car elle permet non seulement d'enrichir le vocabulaire des apprenants mais aussi de renforcer leurs capacités procédurales ce qui peut les aider à mieux s'exprimer en portugais.

Mots-clés : lexicque, compétence lexicale, Portugais Langue Étrangère, atelier lexical.

## **Lista de siglas e abreviaturas**

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

## **Índice:**

<b>Introdução .....</b>	<b>6</b>
<b>Parte I - Considerações Teóricas .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I – Léxico, Aquisição e Aprendizagem em LE/L2 .....</b>	<b>10</b>
1. Léxico.....	11
1.1. Uma proposta de definição .....	11
1.2. Unidades Lexicais .....	12
1.3. Léxico VS Vocabulário.....	15
2. Léxico Mental .....	16
3. Aquisição e Aprendizagem Lexical em LE/L2 .....	20
<b>Capítulo II – Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de PLE:     contributo da Oficina Lexical .....</b>	<b>25</b>
1. Competência Lexical em PLE/PL2 .....	26
2. Desenvolvimento da Competência Lexical nas Aulas de PLE/PL2 .....	32
2.1. A importância do desenvolvimento da competência lexical .....	32
2.2. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical .....	37
3. A Oficina Lexical: uma estratégia para o desenvolvimento da competência lexical na aula de PLE/PL2 .....	39
3.1. Objetivos .....	39
3.2. Conceção e fundamentação da Oficina Lexical .....	40
3.3. Oficina Lexical e Abordagem Lexical (Lewis): unidades lexicais relevantes .....	43
3.4. Planificação e execução do Guião da Oficina Lexical.....	46
3.4.1. Etapas da Oficina Lexical.....	47
3.4.2. Conteúdo dos Guiões da Oficina Lexical.....	48
3.4.3 Oficina Lexical e contexto da sua aplicação .....	49
3.4.4. Implementação do guião: metodologia de intervenção .....	50

<b>Parte II – Prática Letiva.....</b>	<b>54</b>
<b>Capítulo I – Contexto da Intervenção Pedagógico-didática.....</b>	<b>55</b>
1. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.....	56
2. Turmas em que o projeto foi aplicado .....	57
2.1. Nível B .....	57
2.2. Nível C .....	58
3. Escolha da questão: desenvolvimento da competência lexical .....	60
<b>Capítulo II – A Oficina Lexical em PLE: uma experiência letiva .....</b>	<b>67</b>
1. As Atividades .....	68
1.1. Nível B .....	69
1.1.1. Oficina 1 .....	69
1.1.2. Oficina 2 .....	75
1.2. Nível C .....	79
1.2.1. Oficina 1 .....	79
1.2.2. Oficina 2 .....	82
2. Oficina Lexical suplementar .....	86
3. Avaliação das Oficinas Lexicais .....	87
3.1. Pelos Alunos .....	87
3.2. Pelo Professor .....	91
<b>Conclusões Finais.....</b>	<b>93</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>97</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>109</b>
Apêndice 1 – Inquérito de Caracterização da Turma.....	110
Apêndice 2 – Questionário de Compreensão do texto “Dá-me Música” de Ana Gomes .....	113
Apêndice 3 – Guião da Oficina Lexical turma nível B - 12/07/2013 .....	114
Apêndice 4 – Guião da Oficina Lexical turma nível B - 17/07/2013 .....	119

Apêndice 5 – Questionário de compreensão do texto “Boas Férias (sem ironia)” de Ricardo Araújo Pereira .....	123
Apêndice 6 – Guião da Oficina Lexical turma nível C - 11/07/2013 .....	124
Apêndice 7 – Sequências de Imagens do filme “Aquele Querido Mês de Agosto” de Miguel Gomes.....	130
Apêndice 8 – Guião da Oficina Lexical turma nível C - 18/07/2013 .....	133
Apêndice 9 – Transparências relativas à tarefa 5 da Oficina Lexical Nível C – 18/07/2013 .....	136
Apêndice 10 – Guião da Oficina Lexical: advérbios terminados em -mente	139
Apêndice 11 – Inquérito de Avaliação das Oficinas Lexicais .....	140
<b>Anexos.....</b>	<b>142</b>
Anexo 1 – <i>Dá-me música</i> , de Ana Gomes .....	143
Anexo 2 – Exemplos de Produções Escritas dos Alunos de Nível B .....	144
Anexo 3 – <i>Boas Férias (sem ironia)</i> de Ricardo Araújo Pereira .....	147
Anexo 4 – Exemplos de Produções Escritas dos Alunos de Nível C .....	148
Anexo 5 – Sequências de Imagens do filme “Aquele Querido Mês de Agosto” de Miguel Gomes – trabalhos dos alunos .....	151
Anexo 6 – Trabalhos dos alunos relativos à tarefa 5 da Oficina Lexical Nível C – 18/07/2013.....	155

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Descritores do QECR para a Competência Lexical nos níveis B e C	pág. 33
Quadro 2 – Etapas e procedimentos da Oficina Lexical	pág. 56
Quadro 3 – Plano da Oficina Lexical turma nível B – 12/07/2013	pág. 84
Quadro 4 – Plano da Oficina Lexical turma nível B – 17/07/2013	pág. 91
Quadro 5 – Plano da Oficina Lexical turma nível C – 11/07/2013	pág. 94
Quadro 6 – Plano da Oficina Lexical turma nível C – 18/07/2013	pág. 98

## **Índice de Gráficos**

Gráfico de barras “Tarefas que os estudantes consideram de maior importância” (turma B)	pág. 74
Gráfico de barras “Tarefas que os estudantes consideram de maior importância” (turma C)	pág. 75
Gráfico circular “Estudo da gramática ou do léxico? De qual os estudantes sentem maior necessidade” (turma B)	pág. 77
Gráfico circular “Estudo da gramática ou do léxico? De qual os estudantes sentem maior necessidade” (turma C)	pág. 78
Gráfico circular “O tempo dedicado ao estudo do léxico nas aulas de PLE é suficiente?” (turma B)	pág. 78
Gráfico circular “O tempo dedicado ao estudo do léxico nas aulas de PLE é suficiente?” (turma C)	pág. 79

Gráfico circular “A Oficina Lexical foi benéfica para a sua proficiência linguística?”  
(turma B).....pág. 104

Gráfico circular “A Oficina Lexical foi benéfica para a sua proficiência linguística?”  
(turma B).....pág. 104

Gráfico de barras “Avaliação da Oficina Lexical ao nível dos conhecimentos  
adquiridos” (turma B).....pág. 105

Gráfico de barras “Avaliação da Oficina Lexical ao nível dos conhecimentos  
adquiridos” (turma C).....pág. 105



## **Introdução**

O presente trabalho é resultado de um projeto de investigação-ação realizado no âmbito do Estágio Pedagógico, unidade curricular do segundo ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, instituição onde decorreu o referido estágio, durante o ano letivo de 2012/2013.

O estudo deste relatório parte de duas questões nucleares:

- *em que medida pode a oficina lexical, enquanto estratégia pedagógico-didática, desenvolver a competência léxica dos aprendentes de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda?*
- *como deverá ser elaborada e dinamizada uma oficina lexical na aula de PLE/PL2?*

O ensino/aprendizagem do léxico em língua estrangeira/língua segunda e os problemas pedagógico-didáticos adjacentes a esta questão são assuntos que nos vêm despertando o interesse há vários anos.

Em trabalho anterior (Silva, 2011), procurámos perceber até que ponto a elaboração e exploração de campos lexicais a partir de determinado texto poderia auxiliar os aprendentes no processo de compreensão e interpretação desse mesmo texto, pelo que o enriquecimento da sua competência lexical seria uma consequência colateral dessa atividade de pré-leitura.

Neste relatório, pretendemos repor o desenvolvimento da competência lexical no centro da discussão metodológica e científica.

Se, por um lado, nos últimos anos, a atenção para com o ensino/aprendizagem do léxico em língua estrangeira/língua segunda tem vindo a aumentar consideravelmente, havendo já um grande número de obras de índole teórico-prática publicadas nesta área, por outro lado, os conteúdos lexicais parecem continuar a carecer de um estudo sistemático em sala de aula, ainda que, quer alunos, quer professores reconheçam a grande importância da competência lexical para a proficiência linguística em língua estrangeira/língua segunda.

Na grande maioria dos casos, o léxico é trabalhado pontualmente, ou, então, o seu estudo é enquadrado no desenvolvimento de outras competências que não unicamente a lexical e, assim, descurado para segundo plano.

Resultante desta situação e decorrente da nossa própria experiência enquanto docentes de língua estrangeira/língua segunda, acreditamos que as estratégias e tarefas selecionadas para o desenvolvimento da competência lexical continuam a consistir, na sua grande maioria, em exercícios já sobejamente conhecidos pelos estudantes que, limitando-se muitas vezes a explorar unicamente as relações lexicais de uma série de palavras agrupadas por temas, pouco contribuem para o aumento do acervo lexical dos discentes, ou para a sua autonomia como aprendentes e falantes.

Posto isto, pensámos que seria interessante e pertinente dar um contributo à didática do léxico em língua estrangeira/língua segunda, apresentando os resultados de uma experiência prática de implementação de uma atividade que cremos pouco utilizada, porém bastante produtiva e motivadora no âmbito do enriquecimento lexical dos aprendentes: a Oficina Lexical.

Optámos por aplicar as Oficinas Lexicais em turmas de PLE de nível avançado, B e C<sup>1</sup>, pois parece-nos que, embora se dê bastante atenção aos conteúdos léxicos nos níveis iniciais, devido à urgência dos alunos de possuírem um conjunto de itens lexicais que permita colmatar as suas necessidades comunicativas imediatas, à medida que a sua proficiência linguística vai avançando, o cuidado em trabalhar as estruturas lexicais vai esmorecendo, talvez por se partir do princípio de que o aprendente já está dotado da capacidade de, autonomamente, ir ao encontro das unidades léxicas de que precisa para o ato comunicativo em língua estrangeira/língua segunda, o que nem sempre corresponde à realidade.

Foram estes os fatores que serviram de ponto de partida para a elaboração do plano de investigação-ação que apresentamos neste trabalho.

Assim, os objetivos principais deste relatório são:

- a) sublinhar a importância de uma sólida competência lexical para a proficiência em LE, nomeadamente, em PLE/PL2;
- b) defender a Oficina Lexical como uma estratégia didática eficaz de trabalhar o léxico de modo sistemático;
- c) propor a Oficina Lexical como uma abordagem metodológica vantajosa para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes a longo prazo;

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aos Níveis Comuns de Referência enumerados e descritos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 47).

d) exemplificar como se pode dinamizar uma Oficina Lexical.

Para a elaboração deste estudo foram usadas várias fontes bibliográficas e outras investigações na área da lexicologia e da didática da língua estrangeira/língua segunda, no intuito de sustentar teoricamente a proposta prática por nós desenvolvida.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira, que será o enquadramento teórico do projeto, e a segunda, intimamente relacionada com a anterior, no sentido em que corresponderá à realização prática da metodologia previamente fundamentada e preconizada.

Na Parte I, constituída por dois capítulos, debruçar-nos-emos, essencialmente, sobre a exploração e reflexão das questões teóricas que suportam todo o nosso plano de investigação-ação. Procuraremos definir o conceito de léxico e léxico mental, explicitar o processo de aquisição lexical em LE/L2, discutir a importância do ensino/aprendizagem do léxico em PLE/PL2, definir competência lexical e esclarecer qual a nossa conceção de Oficina Lexical, fazendo uma abordagem dos pressupostos teóricos que estão na sua origem e definindo as linhas orientadoras para a sua aplicação numa aula de PLE/PL2.

A Parte II será dedicada à exposição e reflexão crítica acerca da implementação da Oficina Lexical como estratégia pedagógico-didática para o desenvolvimento da competência léxica nas turmas de estágio. Nesta secção, discutiremos o trabalho realizado, assim como os efeitos que esta prática teve junto dos discentes, a partir da sua própria apreciação e da avaliação feita pelo professor das atividades efetuadas, destacando as vantagens e desvantagens da Oficina Lexical.

Por último, apresentaremos as conclusões finais do estudo desenvolvido, seguidas das referências bibliográficas.

Este relatório é ainda complementado com uma secção de Apêndices (materiais e documentos elaborados por nós) e Anexos (materiais e documentos que não são da nossa autoria), que apoiam e ilustram o trabalho realizado.

Pretendemos que este volume seja mais do que uma reflexão teórico-prática acerca do desenvolvimento da competência lexical em PLE/PL2. Desejamos que o presente relatório sirva para sensibilizar professores e investigadores para a importância que a aquisição lexical detém na proficiência linguística em LE/L2 e, sobretudo, que seja um contributo útil para a sua prática profissional.

## **Parte I - Considerações Teóricas**

“Através das palavras está o mundo presente na língua.”

Mário Vilela, *in Estruturas Léxicas do Português*

**Capítulo I – Léxico, Aquisição e  
Aprendizagem em LE/L2**

Posto que o presente trabalho tem como foco o desenvolvimento da competência lexical em PLE/PL2, parece-nos fundamental, antes de mais, abordar, ainda que brevemente, alguns conceitos base que servirão de ponto de partida para a reflexão pedagógico-didática que pretendemos desenvolver. Assim, neste primeiro capítulo, trataremos de definir o conceito de léxico que orienta a nossa proposta, assim como esclarecer acerca da forma como o léxico se estrutura na mente do falante e, por fim, procurar estabelecer a diferença entre aquisição e aprendizagem lexical, sublinhando a sua importância no âmbito do ensino/aprendizagem da LE/L2.

## **1. Léxico**

### **1.1. Uma proposta de definição**

*Léxico* define-se como sendo a “totalidade das palavras duma língua” ou “o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística, acerca das propriedades lexicais das palavras (propriedades fonético-fonológico-gráficas, propriedades sintáticas e semânticas)<sup>2</sup>” (Vilela, 1994: 10).

De acordo com a visão cognitivo-representativa, o léxico é “a codificação da realidade extralinguística”, enquanto numa abordagem comunicativa, ele se configura como “o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”, tratando-se, num caso ou noutro, de um conhecimento compartilhado (Vilela, 1995: 13), pois é necessário que todos os elementos da comunidade falante reconheçam a correspondência entre significado e signo linguístico, para que a mensagem no ato de comunicação possa ser decodificada, ou, em termos comunicativos, entendida.

Neste sentido, o léxico comporta duas funções essenciais: representar a realidade extralinguística e, conseqüentemente, permitir a comunicação através de um conjunto de signos linguísticos partilhados por uma comunidade de falantes.

No âmbito deste trabalho, importa-nos essencialmente focar a nossa atenção na perspectiva comunicativa do léxico, uma vez que é também esta a abordagem de ensino de LE/L2 que subjaz às orientações didáticas atuais, preconizando que o objetivo central

---

<sup>2</sup> Apesar de este relatório se encontrar escrito segundo o Acordo Ortográfico de 1990, as citações mantêm-se na sua ortografia original.

no ensino/aprendizagem de LE/L2 é o ato comunicativo, no qual as unidades lexicais desempenham um papel fundamental, na medida em que “el léxico comporta la estructuración conceptual y pragmática” (Bartra, 2009: 442) da língua.

## **1.2. Unidades Lexicais**

Falamos de unidades lexicais, pois parece-nos que a proposta de que o léxico é composto unicamente por palavras individuais é limitadora do próprio conceito, dado que estas não constituem a unidade máxima de significação lexical.

Como constata Tréville & Duquette (1996: 15), “l’unité de signification, soit l’unité lexicale, ne coïncide pas toujours avec le mot graphique isolé”, ou seja, não se entende a palavra como o único elemento constitutivo do léxico.

Logo, consideramos que o léxico engloba não só as palavras que fazem parte do inventário lexical de uma língua, como também as expressões idiomáticas, as colocações, as locuções, os provérbios, e os atos de fala ritualizados, usados pelos falantes nativos em situações de comunicação concretas (‘Como está?’, ‘Não se importa de...’, ‘Gostaria de saber se é possível...’, etc.), na medida em que o seu comportamento linguístico se assemelha ao dos fraseologismos, posto que falamos de

phrases ou des segments de mots continues, indissociables, qui semble entreposées en mémoire comme un tout préfabriqué et que le locuteur produit d’un bloc sans avoir à effectuer d’effort de construction grammaticale (Tréville & Duquette, 1996: 15)

Em concordância com esta visão, estão igualmente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 159) e o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (Ministério da Educação, 2011: 14) que integram no léxico conjuntamente elementos lexicais (palavras isoladas e expressões fixas: expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas e combinações) e elementos gramaticais (lexemas que pertencem à classe fechada de palavras: conjunções, artigos, pronomes, preposições, etc.).

Esta conceção de léxico vai ao encontro da proposta de Michael Lewis (1993), principal teórico da Abordagem Lexical no ensino/aprendizagem das línguas, que o autor apresenta pela primeira vez na obra *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. Lewis sugere que o léxico é, em grande parte, formado por aquilo que o

autor denomina de ‘*language chunks*’ e não por palavras individuais, isto é, na sua ótica, o léxico é constituído, essencialmente, por blocos de linguagem gerados por combinações de palavras mais ou menos fixas e, portanto, lexicalizadas (Lewis, 1997: 7), o que parece ser também a convicção de Edwin Williams, embora este utilize para referir a mesma realidade a designação de ‘*lexical phrases*’ (Williams, 1996: 8).

A lexicalização deste tipo de construções é possível devido à cristalização da sua estrutura e à frequência com que são utilizadas pelos falantes nativos. A composição destas unidades lexicais é regida pelas normas sintáticas da língua e a sua variação é ocasional, o que permite a descrição e sistematização das suas regularidades. De acordo com Lewis, embora estas estruturas comecem por ser originalmente produtos gramaticais, a frequência das situações comunicativas que conduzem ao seu uso repetido institui-as como unidades léxicas, nas palavras do autor: “grammar becomes lexis as the event becomes more probable” (Lewis, 1997: 212).

Posto isto, citando Michael Lessard-Clouston (2013: 2), podemos definir sinteticamente léxico como

the words of a language, including single items and phrases or chunks of several words which convey a particular meaning, the way individual words do.

A perspetiva adotada neste trabalho, no seguimento dos autores e dos trabalhos já enunciados, não ignora a complexidade do fenómeno e as dificuldades que se colocam aos lexicólogos no que respeita à circunscrição das unidades que compõem o léxico, nomeadamente no que se refere à sua estrutura e critérios definitórios, dos quais decorrem, para uns, a inscrição dos provérbios no conjunto das unidades léxicas (cf. Biderman, 2005: 747), enquanto outros os inscrevem num domínio mais textual do que lexical (cf. Lopes, 1992). No entanto, atendendo aos objetivos do presente estudo e ao enquadramento do que se propõe como unidades do léxico dentro de uma perspetiva de aprendizagem lexical, optamos por assumir desde o início o quadro que melhor se adequa a esses objetivos, sem entrar em discussões de natureza epistemológica.

Uma das características que desvincula o léxico da gramática, consolidando a sua independência, é a propriedade que este possui de se renovar constantemente. Se existem unidades léxicas que vão caindo em desuso com o passar do tempo, caso dos arcaísmos, outras há que entram no léxico, justamente, devido à necessidade de os falantes de atualizarem a língua para poderem representar e comunicar a realidade que



os envolve e que está em permanente modificação, pelo que cabe ao léxico acompanhar essas transformações, satisfazendo as necessidades comunicativas da comunidade linguística. Assim, como afirma Mário Vilela (1994: 14), “o léxico é o subsistema da língua mais dinâmico, porque é o elemento mais directamente chamado a configurar linguisticamente o que há de novo”. Daí ser, segundo Gaillard (2004: 4), considerado o setor mais vivo da língua.

Esta propriedade do léxico, que o torna num conjunto virtualmente infinito de unidades, está intimamente relacionada com a sua dimensão cultural.

Como já foi mencionado, a função primeira das unidades lexicais é representar a realidade e permitir que seja expressa e comunicada pelos falantes. Ora, ao desempenhar esta função, o léxico acaba por ser um espelho das mutações que ocorrem extralinguisticamente e reflete “toda a herança sócio-cultural daquela comunidade, pois a língua é um instrumento que caminha lado a lado com a história de um povo” (Moura, 2010: 2).

Segundo Mário Vilela (1994: 14), é no léxico que se traduzem de modo direto e imediato as transformações e novidades políticas, económico-sociais, culturais ou científicas e, adicionemos também, as tecnológicas. Acrescenta ainda o autor que

avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico (Vilela, 1994: 14).

Neste sentido, no léxico estão retratadas todas as idiossincrasias culturais e sociais de uma comunidade linguística, o que realça a individualidade das diferentes línguas (Bartra, 2009: 442) e, até, de variedades dialetais dentro do mesmo sistema linguístico, circunstância particularmente interessante no caso de línguas como o português, faladas em diferentes zonas do globo, por povos diferentes e com desigual estatuto nos vários países onde é falado. Como nota Vilson Leffa (2000: 3), “língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras”.

Veiculada pelo léxico, a herança antropológica de uma comunidade é perpetuada pelos seus falantes na e através da língua, o que justifica a inclusão do léxico no conjunto dos marcadores sociolinguísticos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 172).

### 1.3. Léxico vs Vocabulário

Posto que estamos a circunscrever a definição de léxico que orienta o presente trabalho, é necessário proceder a uma distinção clara entre *léxico* e *vocabulário*.

Apesar de serem usados indiscriminadamente em diferentes trabalhos e por vários autores, sob uma aparente relação de sinonímia, a verdade é que *léxico* e *vocabulário* não se referem exatamente ao mesmo conceito.

O termo *vocabulário* diz respeito a um

conjunto de vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística (Vilela, 1995: 13),

pelo que possui um carácter mais restrito do que a ideia de léxico. Se o léxico é um conjunto virtual de unidades possíveis, por oposição, o vocabulário é um conjunto concreto de unidades lexicais em utilização num determinado contexto linguístico, é “um conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse registo” (Correia, 2011: 227).

Se preferirmos, o léxico situa-se ao nível da língua, enquanto o vocabulário se coloca ao nível do discurso, o primeiro materializa-se no segundo, ideia que tem por base a distinção *língua* VS *fala* feita por Saussure (Otaola Olano, 2004: 27).

Daí que seja rara a ocorrência do termo *léxicos* como plural do nome *léxico*, pois cada língua possui apenas um sistema lexical, porém, o mesmo não se aplica a *vocabulário*, que ocorre frequentemente no plural, indicando que é possível a existência de múltiplos vocabulários dentro de um mesmo léxico. Logo, o vocabulário apresenta-se como sendo “uma subdivisão do léxico” (Vilela, 1995: 13).

Esta diferenciação entre *léxico* e *vocabulário* é fundamental na proposta de desenvolvimento da competência léxica que pretendemos defender neste relatório, na medida em que, como nota Margarita Correia (2011: 228), será mais produtivo o docente centrar-se no ensino de léxico do que no ensino de vocabulário, muitas vezes limitado a listas de palavras submetidas a uma área temática e que exclui, à partida, as regularidades particulares e a estruturação funcional que hoje se admite existir nos sistemas lexicais das diferentes línguas.

## **2. Léxico Mental**

O conceito de *léxico mental* detém uma enorme importância no quadro do ensino/aprendizagem do léxico, já que nele se estrutura a informação acerca das unidades lexicais e se encontra o conjunto de processos cerebrais que trata essa informação quando o falante executa tarefas comunicativas. É no léxico mental que se concretiza a união entre o domínio da perceção e o linguístico (Babin, 1998: 2; Bernardo, 2010: 29).

De acordo com Isabel Leiria (2001: 69), o léxico mental corresponde ao local onde está depositado o conhecimento declarativo relacionado com os itens lexicais, o qual se compõe, no mínimo, de informações de natureza sintática, semântica, morfológica e fonética. Contudo, se este conhecimento ficar restrito às dimensões enumeradas, parece-nos difícil que o falante consiga utilizar corretamente as entradas lexicais, pelo que se afigura relevante somar as informações de cariz cultural e sócio-pragmático a este conjunto<sup>3</sup>.

De acordo com Bogaards (1994: 69-70), o léxico mental apresenta três componentes essenciais: os dispositivos de entrada, que correspondem aos cinco sentidos através dos quais o indivíduo percebe o mundo; o processador, também conhecido como memória a curto prazo, onde as informações recebidas são decodificadas e tratadas; e a memória a longo termo ou memória semântica, local de armazenamento de todo o conhecimento de que o sujeito dispõe.

Convém assinalar que o léxico mental não é uma amálgama caótica de itens lexicais, nem se trata de um dicionário mental onde as unidades lexicais estão listadas por ordem alfabética. Apesar de as evidências, como afirma Takac (2008: 11), indicarem que o léxico mental é constituído por um complexo organizado de informações lexicais, já que de outra maneira não seria possível o falante aceder tão rapidamente a uma tão vasta quantidade de itens léxicos, reconhecendo e selecionando os necessários para se expressar, ainda hoje não existe um consenso acerca do modo de organização e dos modelos de representação das estruturas lexicais no cérebro. Todavia, os estudos parecem concordar na hipótese de que a organização do léxico mental é sustentada por conexões que se estabelecem entre as unidades lexicais que o compõem, como referem Sousa & Gabriel (2012: 12).

---

<sup>3</sup> Cf. com o ponto 1 do capítulo II da presente parte, pág. 33.

Segundo esta conceção, no léxico mental as entradas lexicais estão organizadas em redes de significado, de forma e de frequência de uso, ou seja, a sua ordenação é regida por ligações de índole semântica, formal e de utilização (Babin, 1998: 4). Isto significa que as unidades lexicais próximas em sentido ou forma e aquelas usadas regularmente são mais facilmente acedidas pelo falante.

É importante referir também que, a nível semântico, as unidades se interligam de dois modos particulares: estabelecem entre si relações intrínsecas e associativas.

Falamos de relação intrínseca, quando a conexão entre os itens lexicais é de natureza semântica (ex.: sinonímia, antonímia, hiponímia), morfológica (formação de palavras) e fonológica (homonímia, paronímia, homofonia). Quanto à relação associativa, esta baseia-se no conhecimento referencial e enciclopédico do falante, na medida em que as unidades lexicais se aproximam por coocorrerem frequentemente no mesmo contexto (p. ex.: escola, ensino, professor, estudo) (cf. Bogaards, 1994: 71).

A aquisição lexical é um processo moroso e contínuo ao longo da vida, portanto o léxico mental é um organismo vivo e dinâmico, sempre recetivo à entrada de novos elementos e de novo conhecimento (Boulton, 1998: 5). Contrariamente a um dicionário comum, as informações contidas no léxico mental para cada unidade léxica são ilimitadas e estão em permanente atualização, pois provêm diretamente da experiência comunicativa do falante como nota Oster (2009: 35), logo existe uma grande diferença qualitativa entre o léxico mental e os dicionários.

Contudo, como verificam Boulton (1998: 4) e Bernardo (2010: 30), o léxico mental não se limita a ser um repositório de conhecimento declarativo acerca das entradas lexicais (*'savoir'*), ele engloba também o processamento cognitivo dessas unidades, o qual resultará na capacidade de o falante usar correta e adequadamente os itens léxicos (*'s'en servir'*) que foi adquirindo. Na verdade, como refere Bernardo (2010: 31):

o acesso lexical, o reconhecimento de palavras, a aquisição vocabular, a decifração do seu significado, a leitura, o evitar de formulações complexas, bem como a busca do contexto adequado de cada mensagem ou o recurso a mnemotécnicas são apenas algumas das operações que reclamam a activação do conhecimento processual.

É o encontro entre estes dois eixos estruturais do léxico mental, o informacional e o processual, que permite ao falante estabelecer conexões entre os itens lexicais e seleccionar os termos e expressões mais adequados às suas necessidades comunicativas,

pelo que o professor de LE/L2 deve estar atento e empenhar-se no desenvolvimento de ambos.

No que concerne particularmente à organização do léxico mental em falantes multilingues e à relação que os sistemas lexicais em LM e em LE/L2<sup>4</sup> mantêm entre si, os estudos têm-se mostrado inconclusivos e até contraditórios, como observa Oster (2009: 37).

Na verdade, os especialistas têm vindo a desenvolver diversos testes no sentido de perceberem as semelhanças e diferenças entre a estrutura do léxico mental em LM e em LE/L2.

Pesquisas desenvolvidas por Paul Meara, nos anos 80, apontavam como primeira evidência que o léxico mental em LE/L2 se encontra disposto seguindo critérios mais relacionados com a fonologia, do que com a semântica, como se verifica na LM. Contudo, mais tarde, nos anos 90, novas investigações contestam as anteriores e sugerem que, na verdade, o léxico mental dos falantes multilingues se estrutura semanticamente. Esta corrente de pensamento defende que as unidades lexicais se agrupam em categorias semânticas e, *a posteriori*, se dividem em LM e LE/L2, respetivamente (Cieslicka-Ratajczak, 1994: 109).

No entanto, para estes psicolinguistas, a hipótese de uma organização fonética não é totalmente posta de parte, já que parecem existir redes fonológicas que ligam palavras com a mesma sonoridade. Estas pistas, segundo Cieslicka-Ratajczak (1994: 109), levam a concluir que, uma vez armazenados juntos, os conjuntos lexicais de LM e de LE/L2 interagem entre si, aproximando unidades semanticamente e fonologicamente semelhantes.

É importante destacar que o grau de conhecimento do falante relativamente às entradas lexicais é preponderante na criação das relações mencionadas. A possibilidade de conexões entre as unidades lexicais aumenta com a existência de um elevado nível informacional acerca delas, pelo que existe um conjunto de itens centrais, acerca dos quais o falante possui um conhecimento elevado, e um conjunto de unidades periféricas, sobre as quais o falante detém pouca informação, como notam Liceras & Carter (2009: 392). Ora, tal facto explica a facilidade com que se acede a elementos lexicais com maior grau de ocorrência no discurso, pois é sobre esses que se detém um maior conhecimento, sendo mais fácil utilizá-los de forma eficaz.

---

<sup>4</sup> Acerca da diferença entre Língua Segunda e Língua Estrangeira ver Pinto, 2009: 192.

Conscientes de que esta é uma breve abordagem ao conceito de léxico mental, gostaríamos, no entanto, de alertar o docente de LE/L2 para as consequências que a forma como o léxico mental se estrutura e funciona em LE/L2 tem no ensino/aprendizagem da língua. Um entendimento deste organismo permitirá ao professor compreender as interferências que, eventualmente, possam ocorrer entre uma língua e outra e daí extrair vantagens, visto que os léxicos não se encontram separados, mas articulados na mente do estudante.

O professor deve ter também em consideração que, comparativamente ao contacto que o estudante tem com as unidades lexicais de LM, a convivência com as unidades de LE/L2 é, por norma, menor, resultando num *input* de informação mais fraco, quer a nível qualitativo, quer a nível quantitativo, exceto se o aprendente se encontrar em contexto de imersão linguística (cf. Coura-Sobrinho, 2012: 132). Como consequência, é crucial um conhecimento aprofundado do léxico, de maneira a estabelecer o maior número possível de conexões, na medida em que

plus une unité dispose de connexions nombreuses et fortes, mieux elle s'intégrera dans le lexique mental, et sera facilement récupérée (Boulton, 1998: 7).

Todavia, importa não esquecer o papel determinante que o conhecimento processual tem na criação dessas ligações estruturais ao nível do léxico mental. Diz Bernardo (2010: 37) que, sem o devido processamento da informação (conhecimento declarativo), a aquisição lexical não se concretiza, pelo que é fundamental que também este domínio seja desenvolvido nas aulas de LE/L2.

### **3. Aquisição e Aprendizagem Lexical em LE/L2**

Neste ponto, pretendemos clarificar a diferença entre *aquisição* e *aprendizagem lexical* e descrever, sucintamente, os processos envolvidos em cada um dos conceitos.

Em termos genéricos, Graça Pinto (2009: 191), baseando-se na reflexão de Helmut Zobl (1995: 35-36), salienta que os vocábulos *aquisição* e *aprendizagem* não são equivalentes e, servindo-se das palavras do autor, distingue os dois conceitos.

Assim, enquanto a aquisição está relacionada com as operações de compreensão acidentais que resultam em conhecimento implícito e intuitivo, a aprendizagem tem por alicerce a memorização, que a par com a capacidade estratégica e procedimental, conduz a um saber explícito e consciente acerca da língua-alvo.

A partir das considerações de Garcés, Díaz & Judikis (2012: 50), notamos que esta diferenciação vai ao encontro da proposta de Stephen Krashen (1981), cujos trabalhos, nos anos 80, em muito contribuíram para os estudos sobre a aquisição da linguagem. Krashen considera *aprendizagem* e *aquisição* dois processos distintos, destacando a relevância da ‘comunicação natural’, ou seja, da interação significativa entre sujeitos na língua-alvo no processo de aquisição, ideia que terá influenciado a abordagem comunicativa na didática das línguas estrangeiras.

Também o QECR estabelece uma separação entre os dois conceitos, opondo o processo planeado da aprendizagem à natureza não orientada da aquisição (Conselho da Europa, 2001: 195-196).

Desta feita, a aprendizagem lexical consiste numa série de procedimentos e métodos conscientes e intencionais que o falante utiliza com a finalidade de enriquecer o seu vocabulário (Holec, 1994: 92) e que, preferencialmente, deverão ser executados de modo autónomo, ainda que, para tal, o indivíduo necessite de desenvolver ferramentas metacognitivas que lhe permitam aceder e processar o conhecimento de forma independente, capacidade que pode ser desenvolvida instrucionalmente e de forma planeada em sala de aula.

No decorrer do processo de aprendizagem, a memória desempenha um papel de elevada importância, pois, como observa Marot (2011: 6), é ela que possibilita a fixação das informações obtidas no léxico mental. Contudo, e ainda segundo esta autora, como qualquer mecanismo cognitivo, a memorização, no âmbito da aquisição lexical, deve ser treinada e potencializada. Não se deve considerar a memorização um meio, mas sim uma meta a atingir. Isto é, o professor deve evitar a utilização de exercícios

mnemónicos, na medida em que, só após a assimilação conjunta da forma, sentido, sintaxe e pragmatismo do item lexical é que a sua compreensão está completa, aumentando a probabilidade de se estabelecerem novas conexões no léxico mental, potencializando deste modo a aquisição e a consequente memorização das novas estruturas.

Resumidamente, para que as unidades lexicais desconhecidas passem a integrar o léxico mental e, assim, fiquem ao serviço da comunicação, elas precisam de ser compreendidas previamente pelo sujeito.

Como mencionamos anteriormente, a capacidade estratégica e processual do indivíduo é determinante para o processo de memorização, na medida em que ela permite transformar as informações recebidas em conhecimento declarativo.

Logo, como afirma Marot (2011 : 6): “Une fois cette mise en mémoire effectuée, il sera possible de parler d’acquisition”. Assim, entende-se por *aquisição lexical* o processamento cognitivo do conhecimento acerca das unidades lexicais obtido através do *input* linguístico que o falante recebe, quando exposto à língua-alvo, e a capacidade de reconhecimento desses itens que permite a utilização dos dados de forma automatizada em situação comunicacional (Holec, 1994: 92; Marot, 2011: 6).

De acordo com Licerias & Carter (2009: 387), a aquisição do léxico em LE envolve cinco etapas distintas, na seguinte ordem:

- a) a perceção do novo item lexical e a sua integração no conhecimento prévio;
- b) a sua compreensão através das associações com as outras unidades já conhecidas;
- c) a assimilação da nova informação;
- d) a inclusão da nova unidade nas regras da língua-alvo;
- e) o ‘uso ativo’ do novo item.

Esta sequência de estádios confere uma grande complexidade à aquisição lexical, muitas vezes tomada como um processo um tanto ou quanto simples.

Para além das fases anteriormente enumeradas, a aquisição da linguagem e, consequentemente, do léxico está dependente de fatores internos ao falante – idade, motivação e capacidades cognitivas – e fatores externos, nomeadamente, o contexto em que a aquisição se desencadeia (Garcés, Díaz & Judikis, 2012: 64).

Na perspetiva que temos vindo a desenvolver, a aquisição lexical será, portanto, o produto e a finalidade da aprendizagem lexical, ainda que seja possível haver aquisição sem ter existido previamente um processo de aprendizagem, como defende



Edward Odisho (2007: 4). Na aquisição, a internalização da linguagem pode dar-se naturalmente, de forma subconsciente, automática e sem esforços por meio do contacto com a língua; neste caso, falamos da aquisição natural ou contextual da linguagem.

Contudo, ao contrário de Krashen, que defende a eficácia da aquisição contextual em relação à aprendizagem (Garcés, Díaz & Judikis, 2012: 51), logo considera os dois processos independentes, Richard Schmidt (2010), investigador com trabalhos mais recentes e com uma visão empirista e cognitiva da teoria da aquisição em LE/L2, alega que a consciência acerca das estruturas da língua é o agente mais determinante na transformação da informação em conhecimento significativo (Garcés, Díaz & Judikis, 2012: 53), portanto, só através da aprendizagem, isto é, da observação e análise das estruturas linguísticas, o indivíduo pode adquirir consistentemente a linguagem. Esta visão torna-se central para quem pretende investir no ensino explícito de uma dada área da língua, como é o nosso caso.

Ainda que o sujeito consiga inferir o significado de itens lexicais desconhecidos em contexto, tal não indica que eles sejam memorizados (Lawson & Hogben, 1996: 131 – 132; Boulton, 1998: 8), justamente porque não existiu um processo de aprendizagem conducente à compreensão dessas unidades. Diz Boulton (1998: 8) que as estratégias utilizadas pelos falantes para ultrapassar obstáculos relativos ao desconhecimento lexical são bastante importantes para a comunicação, contudo elas não garantem a aquisição (cf. Leffa, 2000: 18; Takac, 2008: 18). Milton (2009: 220) vai mais longe e garante que a aquisição lexical como produto accidental de tarefas linguísticas será mínima.

Paul Nation é igualmente adepto da aprendizagem lexical, porém não rejeita a aquisição contextual, declarando o seguinte numa entrevista de 2005:

the communicative approach has tended to emphasize that things should be picked up as you go along. Yet there's over a hundred years of research that shows that deliberate learning is very effective. I keep coming back to that because I want people to see that it's a question of how you balance deliberate learning with message-focused learning so that you can get the best of the two approaches (Miura, 2005: 12).

As vozes destes autores juntam-se, desta forma, à de Nick Ellis que, já em meados dos anos 90, tinha alertado para a diferença entre os dois processos relativamente à contribuição de um e de outro para a aquisição efetiva do léxico,

embora os designasse noutros termos: hipótese da aprendizagem vocabular implícita (aquisição contextual) e hipótese da aprendizagem vocabular explícita (aprendizagem) (Ellis, 1995: 107-108)<sup>5</sup>.

Ellis (1995: 110) frisa que a aquisição contextual (*‘Implicit Vocabulary Learning Hypothesis’*) é um modelo que resulta num nível superficial de conhecimento, por não contemplar estratégias metacognitivas de processamento do léxico, não permitindo a fixação da nova informação na memória a longo prazo, o que apenas é possível através de um processo de análise profunda dos itens lexicais (Ellis, 1995: 9; Lawson & Hogben, 1996: 104) e para tal são necessárias estratégias de metacognição.

Deste modo, para que a aquisição lexical ocorra em sala de aula, é imperativo dinamizar estratégias e atividades direcionadas explicitamente para o estudo de conteúdos lexicais, tendo em vista o desenvolvimento da competência lexical do aluno, facultando-lhe as condições necessárias para que este possa não só aceder e assimilar autonomamente todas as informações essenciais acerca das unidades léxicas em análise, como também criar situações comunicativas pertinentes em que o aprendente possa utilizar o léxico adquirido (Tréville & Duquette, 1996: 97). Tal como afirmam Beglar & Hunt (2005: 9):

teachers play an important supporting role by providing opportunities to practice new strategies, encouraging learners to choose from a variety of strategies to carry out a task, and then monitoring and providing feedback on the effectiveness of strategy choice.

O professor de PLE/PL2 não pode conformar-se apenas com a aquisição contextual do léxico (cf. Decarrico, 2001: 286; Schmitt, 2008: 340-342; Takac, 2008: 18; Bartra, 2009: 437), tanto mais porque nada lhe assegura que fora da sala de aula, o aprendente tenha um contacto prolífico com a língua-alvo<sup>6</sup>, mesmo tratando-se de casos de imersão linguística.

Neste sentido, concordamos com Carla Cardoso (2012: 10), quando declara que:

---

<sup>5</sup> Em contexto formal de instrução, a aquisição será o equivalente ao ensino implícito, enquanto a aprendizagem corresponderá ao ensino explícito do léxico (Duppenthaler, 2007: 6).

<sup>6</sup> Como sublinham Chenu & Jisa (2009: 18): “Exposure to the target language for second language learners varies, both in quantity and in quality, depending upon whether the learner is a child in a multilingual family, a pupil in a classroom, an immigrant at a workplace, a spouse in a new country or a student in a foreign university, etc”.

planificar o ensino do léxico de forma cíclica e promover o reencontro com o léxico, em contextos distintos, bem como sensibilizar os alunos para a necessidade de rever o vocabulário regularmente, revelam-se como estratégias fundamentais para incorporar as unidades lexicais no que se designa por léxico ativo ou produtivo.

Margarita Correia (2011: 225), ainda que referindo-se à LM, assinala que o acervo lexical do indivíduo é condicionado pelo contexto linguístico em que se dá a aquisição da linguagem e, acrescentaríamos nós, pela capacidade estratégica e cognitiva do aprendente, logo um contexto pobre resultará num vocabulário igualmente pobre e no atrofamento das habilidades processuais e cognitivas, pelo que um ensino explícito do léxico na sala de aula pode ter também como finalidade colmatar essas lacunas deixadas pela aquisição meramente contextual.

Porém, convém realçar que, para além do professor, que deverá motivar e proporcionar aos aprendentes um ambiente rico e favorável à aquisição lexical, também o indivíduo, aprendente ou não, tem uma função preponderante no processo de expandir o seu vocabulário, já que ele deverá canalizar a sua motivação e operar ativamente como falante, de modo a estimular a receção e produção lexical (Garcés, Díaz & Judikis, 2012: 3; Zipser, 2012: 404).

Acreditamos que é nesta predisposição conjunta do professor e do aprendente para a aquisição lexical que reside o sucesso da aprendizagem explícita do léxico.

## **Capítulo II – Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de PLE: contributo da Oficina Lexical**

No seguimento do enquadramento teórico apresentado, neste capítulo propomos refletir acerca da importância do desenvolvimento da competência lexical para a proficiência linguística em PLE/PL2 e nos princípios que subjazem ao enriquecimento lexical dos aprendentes. Posteriormente, apresentaremos a Oficina Lexical como uma estratégia que visa o desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PLE/PL2, definindo a sua metodologia e linhas teóricas.

## 1. Competência Lexical em PLE/PL2

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere que a competência lexical “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua” e que “compreende elementos lexicais e gramaticais”<sup>7</sup> (Conselho da Europa, 2001: 159), integrando-a nas competências linguísticas, as quais por sua vez, juntamente com as sociolinguísticas e pragmáticas, fazem parte da competência comunicativa. O documento apresenta também uma escala para a amplitude do vocabulário e para o domínio do mesmo, onde são indicados os respetivos descritores para cada um dos níveis de proficiência linguística (*idem*: 160-161).

No âmbito do presente trabalho, importam-nos sobretudo os indicadores relativos aos níveis B e C, na medida em que foi nestes níveis que se realizou a nossa investigação. No quadro seguinte, transcrevemos a informação dada pelo QECR (*ibidem*) relativamente a esta questão:

	Amplitude do Vocabulário	Domínio do Vocabulário
<b>C2</b>	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
<b>C1</b>	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocuções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.

<sup>7</sup> Acerca do que o documento entende por elementos lexicais e gramaticais veja-se o ponto 1 do presente capítulo, ou consulte-se a página 159 do QECR.

	coloquialismos.	
<b>B2</b>	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocuções.	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
<b>B1</b>	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.

Quadro 1 – Descritores do QECR para a Competência Lexical nos níveis B e C.

Dado que estamos perante níveis distintos de proficiência linguística, em que B corresponde a um nível intermédio de domínio da língua e C a um nível avançado, no que respeita à competência lexical, nota-se uma distância considerável entre o exigido pelo QECR num e noutro nível, sendo que se espera que o aprendente de C seja bastante mais competente lexicalmente do que o aprendente identificado com o nível B.

Porém, não esqueçamos que o QECR concebe o ensino/aprendizagem das línguas como um processo que se desenvolve em espiral, ou seja, o estudante vai construindo o saber gradualmente, de maneira a que os novos conhecimentos se incorporem nos já adquiridos, sendo estes últimos permanentemente reativados nas tarefas letivas. Assim, também no que respeita o léxico, o QECR prevê que ele seja desenvolvido nesta perspetiva, quer isto dizer, que os níveis de proficiência mais avançados devem dar continuidade ao enriquecimento lexical do aprendente, aprofundando os seus conhecimentos lexicais.

Por seu lado, o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* nada acrescenta neste sentido e apenas repete as indicações dadas pelo QECR (Ministério da Educação, 2011: 14), não fazendo mais nenhuma alusão a esta competência ou ao seu desenvolvimento.

O QECR ao considerar não só a extensão lexical do aprendente, mas também o seu domínio sobre as estruturas lexicais, demonstra claramente uma preocupação qualitativa e quantitativa face ao ensino/aprendizagem do léxico. Esta orientação do

documento vai ao encontro da opinião de Claude Simard (1994: 28) que afirma: “la compétence lexicale ne se réduit cependant pas à la taille du vocabulaire (...) des facteurs d’ordre qualitatif interviennent également”. A dimensão qualitativa do ensino/aprendizagem do léxico é, aliás, uma questão veemente nos trabalhos recentes na área. Tomemos como exemplos Higuera (2004: 11), Moreno García (2011: 458) e Correia (2011: 226), defensoras de que a competência lexical não se restringe ao saber um grande número de unidades lexicais; para além desse conhecimento é preciso que o aprendente possua estratégias que lhe permitam usá-las com adequação.

A partir da opinião das autoras anteriormente citadas é possível inferir que a competência lexical não se compõe apenas por um conjunto de conhecimentos de maior ou menor profundidade acerca das unidades lexicais, mas implica, ao mesmo tempo, uma série de estratégias que permitam ao falante resolver problemas e ultrapassar obstáculos que dificultem a comunicação.

Concretamente, no que respeita ao conhecimento de um item lexical, declara Marta Baralo (2005: 1) que se trata de uma ‘representação mental’ de grande complexidade, feita ao longo de um processo gradual. Segundo a autora (Baralo, 2005: 1) a projeção da informação lexical no cérebro “integra diferentes aspetos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales”, o que está de acordo com a igualmente complexa rede organizacional do léxico mental<sup>8</sup> e da própria aquisição lexical<sup>9</sup>.

Apesar de dirigida ao ensino/aprendizagem do Português Língua Materna, mas passível de ser transposta para o PLE/PL2, a enumeração feita por Inês Duarte (2011: 12) dos vários aspetos envolvidos no conhecimento das unidades léxicas, os quais o aprendente deve ser capaz de reter como um todo, é elucidativa dessa complexidade. Segundo a autora, conhecer um item lexical é: reconhecer a sua forma gráfica e fónica, saber os seus significados possíveis (polissemia), conhecer a sua categoria e propriedades morfológicas, estar consciente das classes morfológicas com que se pode combinar para formar unidades linguísticas de maior extensão (fraseologismos, colocações), compreender de que modo o seu significado contribui para a significação global das expressões linguísticas em que está integrado e estar ciente das características sintático-semânticas dessas mesmas expressões.

---

<sup>8</sup> Ver ponto 2 do capítulo I, pág. 21.

<sup>9</sup> Ver ponto 3 do capítulo I, pág. 25.

Contudo, esta visão omite o saber ligado ao registo de língua a que pertencem as unidades lexicais e às implicações pragmáticas da sua utilização em situação comunicativa. Parafraseando Olívia Figueiredo (2011: 345), a aquisição de um item lexical não reside apenas na assimilação do seu sentido e forma, ela compreende igualmente a apropriação do seu uso. Olívia Figueiredo demonstra, assim, uma preocupação metodológica com o desenvolvimento da competência lexical que deve caminhar lado a lado com o desenvolvimento da competência sócio-pragmática do aprendente, sendo que a apropriação dos conhecimentos sócio-pragmáticos passa pelo conhecimento dos diversos registos do léxico, ou seja, pela adequação dos sinónimos aos contextos comunicativos, pela distinção entre léxico formal e coloquial e, inclusive, pelo reconhecimento de jargões e gírias (Bartra, 2009: 448).

O encontro entre a competência sócio-pragmática e a competência lexical contribui largamente para o sucesso do ato comunicativo, o qual será tão ou mais eficaz, quanto mais adequada for a seleção léxica ao contexto de comunicação. Como explica Olívia Figueiredo (2006: 527), “um enfoque comunicativo é fundamental para se diferenciar entre significados potenciais das palavras e o sentido que adquirem ao serem usadas no discurso dentro de um contexto dado”, até porque, “a intencionalidade da língua encontra-se de antemão nas suas palavras” (Vilela, 1979: 17).

Neste sentido, a autora (Figueiredo, 2011: 347) sintetiza a sua proposta ao declarar: “ter competência lexical é conhecer para agir”.

Todavia, como observa Baralo (2005: 3), esta dimensão sócio-pragmática da competência lexical está intimamente dependente do conhecimento declarativo do aluno, sobretudo ao nível do conhecimento referencial que este possui acerca das comunidades falantes da língua-alvo.

Posto isto, é desejável que o docente tire partido dos dados culturais que o léxico comporta e vice-versa, possibilitando a abertura a um momento de interculturalidade de e pela língua. Observa Olívia Figueiredo (2006: 526) que “é imprescindível ensinar conjuntamente cultura e língua dado constituir o léxico a fonte evocadora de atitudes, comportamentos, costumes”. A autora salienta que o ensino paralelo de língua e cultura possibilita a compreensão do ‘não dito’, na medida em que torna transparentes implícitos, pressupostos e subentendidos conversacionais.

Curiosamente, o QECR, ao contrário das autoras referenciadas, exclui da competência lexical as propriedades morfológicas dos itens lexicais e os processos de formação de palavras para as incorporar na competência gramatical (Conselho da



Europa, 2001: 163-164) e destaca isoladamente a semântica lexical dentro da competência semântica (*idem*: 165), o que, na nossa perspetiva, não faz muito sentido nem é coerente com a própria conceção de competência lexical que o documento propõe, na medida em que, para utilizar o léxico convenientemente, é fundamental possuir a série de conhecimentos anteriormente enumerados e entre os quais figuram estes que acabamos de referir e que são dissociados da competência lexical pelo QECR.

Apesar de termos adotado para o PLE/PL2 orientações teóricas cujo objeto é o ensino/aprendizagem do PLM, estamos plenamente conscientes da desigualdade existente entre a competência lexical do falante num e noutro contexto. Em cada circunstância, as condições que governam a aquisição lexical são diferentes, pelo que o docente não pode esperar que os seus aprendentes alcancem um nível de competência lexical equivalente à de um falante nativo (Leiria, 2001: 115; Schmitt, 2010: 7), todavia, pode procurar aproximá-las, atenuando essa disparidade.

Cremos que seria conveniente incluir também no conjunto de fatores implicados no conhecimento pleno de uma unidade lexical, a capacidade de correlacionar o item léxico de LE/L2 e a respetiva unidade de LM, percebendo semelhanças e diferenças quer estruturais, quer pragmáticas. Embora a tradução não nos pareça uma técnica que necessite de ser treinada exaustivamente em sala de aula, pois a grande maioria dos aprendentes fá-lo-á de modo instintivo (cf. Folse, 2004: 5; Laufer, Meara & Nation, 2005: 4), acreditamos que será conveniente alertar e consciencializar os alunos para esta abordagem comparativa, na medida em que poderá ser reciprocamente produtiva para o nível de aprofundamento do saber acerca da unidade lexical em LE/L2 e em LM<sup>10</sup>.

No caso particular do ensino/aprendizagem do PLE/PL2, é crucial alertar os docentes para a importância de englobar nos conteúdos lexicais unidades léxicas das diferentes variedades do português, pois cada povo de expressão portuguesa diverge entre si na produção e na utilização do léxico, pelo que caberá ao professor apresentar e explicitar aos seus discentes estas particularidades, para possibilitar uma apropriada e harmoniosa interação comunicativa e, até, sociocultural.

Evidentemente, esta questão estará dependente das características dos aprendentes e dos seus objetivos de aprendizagem do Português. Contudo, parece-nos importante, mesmo que os discentes não mostrem interesse especial, colocá-los em

---

<sup>10</sup> Como nota Ana Maria Bernardo (2010: 39): “Quanto mais frequentes forem as associações entre unidades da L1 e da L2, bem como o contraste a estabelecer entre essas unidades através da tradução, maior será a percentagem de retenção”.

contacto com as diferentes variedades da língua portuguesa, dado que a sua comunidade de falantes é bastante heterogénea e a probabilidade de o aluno vir a enfrentar uma situação comunicativa com uma ou outra variedade do português é elevada, pelo que convém, no mínimo, estar preparado para reconhecer essa variedade como pertencente ao mosaico linguístico do português.

Assim, nas aulas de PLE/PL2, torna-se indispensável proceder a um trabalho didático sistemático orientado para as estruturas lexicais da língua, de modo a permitir que o aprendente vá adquirindo gradualmente uma sólida competência lexical, a qual lhe permitirá dispor sempre do léxico necessário e adequado às suas finalidades comunicativas em dado contexto situacional, evitando constrangimentos, mal entendidos e, até, embaraços culturais.

## **2. Desenvolvimento da Competência Lexical nas Aulas de PLE/PL2**

Ainda que nos últimos anos pareça ter havido uma maior consciencialização para os benefícios que o desenvolvimento da competência lexical detém na formação linguística do aprendente de LE/L2 e, conseqüentemente, do seu contributo para uma desvolta destreza comunicativa, nunca será demais enfatizar a importância de um ensino/aprendizagem explícito e sistemático dos conteúdos lexicais, nomeadamente, nas aulas de PLE/PL2.

### **2.1. A importância do desenvolvimento da competência lexical**

Frequentemente, o professor de PLE/PL2 é confrontado com intervenções do género “Professor, como se diz *isto* ou *aquilo* em português?”, “Como se chama aquela coisa que serve para ... / que é ...?”, “Eu sei o que é, mas não consigo explicar.”. Estamos certos de que esta situação ocorre em todos os níveis de ensino, independentemente do grau de proficiência dos alunos.

Ora, tal realidade é reveladora da necessidade inerente aos estudantes de possuir um acervo lexical suficiente que lhes permita expressarem-se, provando que, efetivamente, a falta de conhecimentos lexicais prejudica a transmissão do pensamento e, desde logo, boicota a comunicação, pelo que uma fraca competência lexical poderá ser não só um problema para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, como também pode representar um grave entrave à progressão da sua proficiência linguística. Beglar & Hunt (2005: 7) confirmam esta reflexão, ao mencionarem que os investigadores têm vindo a concluir que a aquisição lexical não só é decisiva, como é a componente central no sucesso da aquisição em LE/L2.

Os danos que uma deficiente competência lexical pode causar no ato comunicativo são postos em destaque por Lewis (1997: 16), quando refere que os erros gramaticais dificilmente resultarão em equívocos, no entanto, tratando-se de erros lexicais, será bastante provável que estes originem não só mal-entendidos e incompreensão da mensagem, como também situações de ofensa, em concordância com o que defendem Figueiredo & Figueiredo (2010: 159). A mesma ideia é acentuada por

Keith Folse (2004: 3) na seguinte afirmação: “lack of grammar knowledge can limit conversation; lack of vocabulary knowledge can stop conversation”<sup>11</sup>.

Dáí que reiteremos novamente a importância de expandir o léxico dos aprendentes sem descurar o valor pragmático das unidades lexicais:

no sólo se há de enseñar vocabulario sino también se ha de insistir en aprender a usarlo, portanto hay que desarrollar la capacidad del alumno para seleccionar las palabras adecuadas para cada contexto (Leontaridi & Soler: 2010: 47)<sup>12</sup>.

Ao acentuar o quão prejudiciais podem ser as falhas lexicais no ato comunicativo comparativamente às falhas gramaticais, não estamos a preterir o ensino da gramática face ao ensino do léxico. Com efeito, à semelhança de Lewis (2005: 8) e de Graça Rio-Torto (2006: 11) que reconhecem a forte ligação entre o léxico e a gramática<sup>13</sup>, defendemos a importância do ensino mútuo de ambos e cremos que o desenvolvimento das duas competências, a lexical e a gramatical, deve ser operado paralelamente. Contudo, como aponta Bartra (2009: 458),

un buen conocimiento de las propiedades relevantes del léxico constituye una garantía para el dominio de la gramática.

Na verdade, sem um domínio das estruturas lexicais não existe um suporte onde se possam aplicar as regras da gramática (Lewis, 1997: 15).

---

<sup>11</sup> Sobre esta questão, gostaríamos de fazer referência às palavras proferidas pela Professora Rosa Bizarro durante um seminário de *Didática do Português Língua Não Materna*, no 2º semestre do ano letivo 2011/2012. A propósito da importância do léxico no ensino/aprendizagem do Português LE/L2, sobretudo numa perspetiva comunicacional, a Professora Rosa Bizarro, em modo de caricatura, disse que um falante pode não saber absolutamente nada sobre gramática portuguesa, no entanto, se souber dizer ‘pão’ e ‘água’, dificilmente morrerá à fome ou à sede. À parte o tom jocoso, parece-nos que esta observação da professora Rosa Bizarro é reveladora da importância do léxico para comunicação em LE.

<sup>12</sup> A respeito deste assunto, recordemos uma passagem do romance *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago em que a certa altura do texto o narrador comenta: “a descrição de quaisquer factos só tem a ganhar com o rigor e a propriedade dos termos usados”.

<sup>13</sup> A relação entre léxico e gramática é igualmente destacada por Mário Vilela (1979: 15): “O léxico está intimamente ligado por um lado com a parte fónica, por outro lado com as regularidades da língua, a gramática, tanto no que concerne a morfologia como a sintaxe (há o condicionamento mútuo lexical e gramatical) ”.

Como observa Scott Thornbury (2002:13), um aprendente que concentre os seus esforços de aprendizagem exclusivamente nos conteúdos gramaticais, não assistirá a grandes progressões na sua proficiência linguística. Efetivamente, ao contrário dos conteúdos lexicais que, dada a natureza renovável do léxico, são praticamente infinitos, as regras de funcionamento da língua são limitadas, pelo que depois de assimiladas, só serão produtivas se o estudante detiver uma sólida competência lexical que lhe possibilite empregá-las.

Isto aplica-se especialmente aos alunos de proficiência mais elevada, dado que se pressupõe que dominem com alguma segurança as estruturas gramaticais da língua, pelo que a sua progressão linguística passará, inevitavelmente, por uma revisão dos conteúdos gramaticais de maneira a consolidá-los e por uma insistência no desenvolvimento da competência lexical com tudo o que nela está implicado<sup>14</sup>. A este propósito, com base na sua experiência, conclui Sonia Magnus (2001: 12):

I believe that once students have reached an intermediate level of English proficiency they are seriously handicapped by their paucity of lexis.

Neste sentido, é fundamental que o professor de PLE/PL2 esteja ciente da importância de trabalhar explicitamente os conteúdos lexicais junto das suas turmas de proficiência mais elevada, pois, como constata Davies & Pearse (2000: 59),

it is frustrating for intermediate learners when they discover they can not communicate effectively because they do not know many of the words they need.

De acordo com a nossa própria experiência profissional e académica, podemos confirmar que, de facto, o não domínio do léxico dificulta a realização de tarefas gramaticais, sobretudo aquelas em que compreender o contexto é essencial para o sucesso da atividade. Falamos, por exemplo, de exercícios em que o aprendente tem de seleccionar tempos e modos verbais adequados à situação enunciativa. Nesta circunstância, muitos dos alunos não recorrem a gramáticas como auxiliaadoras da tarefa, mas sim a dicionários, o que parece ir ao encontro do que diz Norbert Schmitt (2010: 4) quando observa que “learners carry around dictionaries and not grammar books”.

---

<sup>14</sup> Esta ideia é particularmente importante no âmbito deste trabalho, posto que a investigação aqui apresentada foi desenvolvida em turmas de nível B e C.

No decorrer da nossa atividade docente e de aprendentes de LE<sup>15</sup>, reparámos que o maior obstáculo à progressão no estudo da língua e na proficiência linguística é realmente o léxico. Enquanto as regras sintáticas e gramaticais da LE/L2, por mais dissemelhantes que sejam da LM, após maior ou menor concentração de estudo, acabam por ser compreendidas e retidas, o mesmo não se passa com o sistema lexical, pois quanto mais distante é da língua nativa, mais árduo se torna de adquirir. Esta nossa reflexão é análoga às experiências de outros autores que apontam conclusões idênticas (cf. Courtillon, 2003: 29; Lai, 2005: 8). Tais opiniões levam-nos a concordar em absoluto com Jeanne McCarten (2007: 26), quando a autora declara: “the acquisition of vocabulary is arguably the most critical component of successful language learning”.

Norbert Schmitt (2010: 4) aponta uma série de estudos que comprovam a relação direta e proporcional entre a qualidade e quantidade de léxico dominado pelos aprendentes e a sua proficiência linguística.

De facto, a competência lexical é transversal a todos os domínios da competência comunicativa, quer sejam de ordem recetiva ou produtiva (Zipser, 2013: 399). Prova disso é a propensão que os aprendentes com uma competência lexical sólida têm para serem mais desenvolvidos na compreensão e expressão orais e na compreensão e expressão escritas (Pikulski & Templeton, 2004: 3), o que é facilmente justificável, pois, como afirma Jacqueline Picoche (2004: 15), “les mots sont des outils sans lesquels il est impossible de penser l’univers et d’en parler”.

Se um forte conhecimento lexical contribui para o sucesso das outras competências essenciais, o contrário também é verdade, ou seja, também o treino das competências comunicativas de produção e receção pode conduzir ao enriquecimento lexical do aprendente. Em verdade, estamos perante um ciclo fechado: quanto mais vasto é o repertório lexical do aluno, maior é o nível de compreensão da mensagem e

---

<sup>15</sup> Referimo-nos aqui à nossa experiência de Assistência Comenius na Alemanha, na cidade de Colónia, de janeiro a abril de 2013, onde nos foi possível tomar contacto direto com turmas de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda que corresponderão ao Ensino Básico e Secundário português. Também neste período, realizámos um curso intensivo de Alemão Nível A. Sobre tudo ao longo do curso de Alemão, em convivência com os outros aprendentes, notámos um recorrente lamento acerca da falta do estudo de conteúdos lexicais. Os aprendentes justificavam esta necessidade, dizendo que compreendiam o sistema sintático da língua, mas não conseguiam realizar as tarefas propostas pela docente (*jeux de rôle/role playing*), porque não tinham vocabulário suficiente para se exprimirem de forma adequada à sua intencionalidade comunicativa.

maior é a capacidade de aquisição de novo léxico, o que, finalmente, acaba por potencializar o aumento do seu vocabulário.

Contudo, como afirma Folse (2004: 2), sem a compreensão do léxico, o *input* linguístico não pode ser compreendido, aliás, se não pode ser compreendido nem sequer chega a ser *input*, dado que toda a informação comunicacional e linguística veiculada no enunciado é desperdiçada na sua não compreensão. Logo, o docente não pode confiar o desenvolvimento da competência lexical exclusivamente à aquisição contextual<sup>16</sup>; é importante efetuar um estudo sistemático e dirigido explicitamente para o léxico.

Importa, pois, relembrar que cada sujeito dispõe de um vocabulário próprio, que resulta da sua experiência enquanto agente comunicativo e que difere do resto dos membros da comunidade falante (Correia, 2011: 230), sendo que a sala de aula poderá ser o espaço de atenuação dessas diferenças ao expor todos os estudantes à mesma quantidade e qualidade lexical.

Marinette Matthey (2004: 7), ao referir-se à importância do léxico na formação do indivíduo diz o seguinte:

avoir des connaissances lexicales étendues permet de mieux comprendre la société dans laquelle on vit et augmenter son lexique tout au long de la vie est une manière d'évoluer avec son temps.

Ora, transpondo esta asserção para o ensino/aprendizagem do PLE/PL2 e retomando a ideia de que o léxico comporta uma carga cultural que lhe é inerente<sup>17</sup>, podemos reafirmar que, realmente, ao apropriar-se do sistema lexical do português e das suas variedades, o aprendente acede a um conjunto de dados socioculturais da comunidade de expressão portuguesa. Afinal, é a partir do léxico que

o sujeito cognitivo adquire os modos de pensamento do grupo social e cultural ao qual a língua que ele aprende pertence (Figueiredo, 2004: 110).

Na verdade, defendemos que o grande objetivo do ensino/aprendizagem da LE/L2, mais do que munir os aprendentes das ferramentas essenciais para a comunicação, deve ser acima de tudo fornecer-lhes os instrumentos necessários para a

---

<sup>16</sup> Cf. pág. 18, do ponto 3 do capítulo I.

<sup>17</sup> Ver pág. 28, do ponto 1 do capítulo I.

compreensão do *outro* e acreditamos que o léxico poderá ser uma das principais chaves de acesso à intercompreensão entre os falantes pelos motivos já expostos.

Assim, dado que o léxico é o “fermento da aprendizagem de uma língua” (Figueiredo, 2006: 534), na medida em que a competência lexical é um pilar transversal às várias competências que em conjunto contribuem para a proficiência linguística e tendo presente que a mera exposição à língua não é suficiente para um desenvolvimento em larga escala das capacidades léxicas<sup>18</sup> do aprendente, concordamos com Tréville & Duquette (1996: 97) que propõem um ensino sistemático direcionado para os conteúdos lexicais *per si*, trabalho imprescindível e que serve de complemento às atividades comunicacionais em sala de aula.

## **2.2. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**

A principal preocupação do professor que pretende ampliar os conhecimentos lexicais dos seus aprendentes deve ser selecionar as estratégias mais adequadas ao seu objetivo e ao seu público, pois a escolha acertada da metodologia poderá ditar o sucesso da sua prática.

A este respeito, no que concerne aos métodos, estratégias e atividades de desenvolvimento da competência lexical, o QECR enumera alguns tópicos de orientação, os quais, na verdade, não vão muito além do tradicional e habitual (Conselho da Europa, 2001: 209). No entanto, o docente de LE/L2 poderá encontrar no mercado um conjunto de obras didáticas, umas de carácter generalista, outras especificamente dirigidas para o ensino/aprendizagem do léxico, que apresentam várias propostas interessantes de desenvolvimento da competência lexical. Porém, no que respeita o PLE/PL2 em particular, não temos conhecimento de qualquer volume editado de carácter teórico-prático que trate da didática do léxico, à exceção de trabalhos de índole académica, como é o caso do presente relatório.

Contudo, no âmbito deste trabalho, cremos ser importante fazer menção a algumas tipologias de estratégias de que o docente se poderá servir para desenvolver a competência lexical dos seus aprendentes.

---

<sup>18</sup> Ver ponto 3, do capítulo I, pág. 25.



Nation (2001: 16) aponta uma série de estratégias para o desenvolvimento da competência lexical em LE, as quais diferem umas das outras, dependendo se são mais ou menos orientadas para o trabalho lexical explícito.

O autor aponta o ensino e a aprendizagem diretos, assim como os encontros planeados com o léxico, como estratégias de índole orientada, visto que o género de tarefas que elas contemplam é à base de explicações do professor, da aprendizagem cooperativa entre os estudantes, da análise das relações lexicais entre as palavras (campos semânticos, campos lexicais, sinonímia, antonímia, meronímia, etc.), da utilização do dicionário e os exercícios lexicais. Em suma, trata-se de uma série de atividades dirigidas exclusivamente e explicitamente para um trabalho letivo que visa a ampliação do léxico dos aprendentes.

Em contraste, Nation apresenta a aprendizagem accidental como uma estratégia não orientada. Aliás, a própria designação ‘accidental’ deixa bem claro que se refere a tarefas das quais o desenvolvimento da competência lexical será um resultado casual, por se tratar de um objetivo secundário, visto que a aquisição lexical decorre da dedução da informação léxica contextual durante leituras extensivas ou atividades comunicativas.

Em concordância com o que defendemos em momentos anteriores, nomeadamente no ponto precedente e no ponto 3 do capítulo I desta primeira parte, parece-nos que, à semelhança do que afirma Higuera (2004: 20), para que o aprendente possa adquirir uma quantidade e qualidade de léxico considerável, assim como técnicas e processos que lhe permitam ultrapassar obstáculos relacionados com questões lexicais em situação comunicacional, tornando o aprendente mais autónomo, como preconiza a Abordagem Comunicativa (cf. Higuera, 2004: 22), é necessário dirigir a ação letiva explicitamente para os conteúdos lexicais, de forma a levar o aluno a refletir acerca das questões em estudo.

No ponto seguinte, é nosso objetivo apresentar uma proposta de ensino sistemático do léxico que poderá servir de reforço e suplemento às atividades de âmbito comunicativo que têm lugar na aula de LE, nomeadamente, de PLE/PL2.

### **3. A Oficina Lexical: uma estratégia para o desenvolvimento da competência lexical na aula de PLE/PL2**

A nossa proposta consiste na dinamização de uma Oficina Lexical, sendo objetivo desta secção explicitar os pressupostos teóricos que a fundamentam, destacar a sua utilidade no desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes de PLE/PL2 e, ainda, fornecer algumas indicações de como esta estratégia poderá ser posta em prática.

#### **3.1. Objetivos**

Começamos por assinalar que o grande objetivo da Oficina Lexical, enquanto estratégia pedagógico-didática, é conduzir os alunos de PLE/PL2 à aquisição de novas estruturas lexicais e à utilização de estratégias para a ampliação do léxico, numa perspetiva acional de descoberta, que prevê o fortalecimento da sua competência lexical.

Esta estratégia pretende conjugar a abordagem acional com a abordagem comunicativa, na medida em que, através dela, o aprendente deverá manipular informação lexical que provém de discursos autênticos e, posteriormente, reutilizar o conhecimento adquirido em contextos de comunicação relevantes.

Os trabalhos de Inês Duarte (1992), Silvano & Rodrigues (2010) e Margarita Correia (2011) orientaram a fundamentação teórica e a construção, estrutura e dinamização das Oficinas Lexicais.

Estes trabalhos, ainda que se centrem no ensino/aprendizagem do PLM, podem ser adaptados ao ensino/aprendizagem PLE/PL2, pois apresentam estratégias que visam conduzir o aluno à reflexão sobre a língua em estudo, processo fundamental para a aquisição linguística em ambos os contextos. Daí que, reformulando as atividades para melhor se adequarem ao público aprendente de LE/L2, assim como aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, se possam aplicar estas propostas à aula de PLE/PL2.

### **3.2. Conceção e fundamentação da Oficina Lexical**

Margarita Correia, por considerar o léxico uma dimensão essencial para o domínio da língua, ideia que a autora assegura ser consensual entre os estudiosos, defende um ensino lexical explícito e, para o efeito, propõe uma metodologia didática inspirada nas oficinas gramaticais, cuja origem remonta ao artigo de Inês Duarte datado de 1992: *Oficina Gramatical: contextos de uso do conjuntivo*.

Em linhas gerais e sucintas, Inês Duarte (1992) concebe a Oficina Gramatical como um momento em que os estudantes são expostos a estruturas linguísticas da língua-alvo e as observam analiticamente, procurando inferir a partir delas regularidades e/ou irregularidades, assim como apontar aspetos singulares e elaborar generalizações acerca das propriedades encontradas. Segundo a autora (Duarte, 1992: 166), este trabalho deve ser faseado em quatro etapas sequenciais:

- a) apresentação dos dados;
- b) descrição e compreensão dos dados;
- c) exercícios de aplicação;
- d) avaliação da tarefa.

Silvano & Rodrigues (2010: 279) assinalam que esta proposta de Inês Duarte envolve “um trabalho reflexivo e sistemático” que parte da intuição e consciência linguística do aprendente, pois espera-se que o aluno vista a pele de “investigador” e, através da descoberta orientada pelas normas do método científico, chegue ao conhecimento. Aliando esta proposta de Inês Duarte à Pedagogia dos Textos/Discursos defendida por Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca (Fonseca & Fonseca, 1990), nos finais dos anos 70, Silvano & Rodrigues perspetivam as oficinas como um laboratório gramatical, onde os aprendentes, a partir de material discursivo autêntico, analisam dados linguísticos contextualizados.

Os resultados positivos deste método de trabalho são apresentados num artigo das autoras (Silvano & Rodrigues, 2008), em que elas descrevem uma experiência prática da aplicação da sua proposta em turmas do Ensino Secundário de Português LM, com o objetivo de melhorar a competência de escrita dos alunos, concluindo no final do trabalho que os aprendentes, depois de expostos a uma intervenção didática baseada no

laboratório gramatical, mostraram melhorias nas suas produções textuais, comprovando a eficácia do modelo metodológico utilizado.

Margarita Correia (2011: 224) corrobora a opinião de Silvano & Rodrigues e defende que um trabalho oficial dos conteúdos relativos ao funcionamento explícito da língua, no qual o léxico está englobado, permite, em contexto de aula, proceder a um exercício quase laboratorial em que os elementos da língua são manipulados numa perspetiva empírico-indutiva, permitindo que o aprendente construa o conhecimento através da observação direta dos dados e de uma reflexão crítica sobre os mesmos, numa atividade que promove não só o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, como também a sua capacidade cognitiva e processual.

Lola Geraldine Xavier (2012: 470) vai ao encontro da opinião das autoras citadas ao declarar que

as aulas de língua devem permitir ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua, devem suscitar o espírito de investigação/curiosidade e de interrogação face à linguagem que o aluno usa, devem desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, devem ainda, permitir a abordagem do tipo experimental.

Margarita Correia (2011: 224) apresenta os benefícios deste tipo de estratégia aplicada ao desenvolvimento da competência léxica, utilizando para o efeito as oficinas lexicais, as quais proporcionam aos estudantes a descoberta das várias dimensões implicadas no conhecimento de uma unidade lexical<sup>19</sup>, à medida que os dados linguísticos vão sendo explorados e analisados.

Ao colocar o aprendente em contacto direto com a informação linguística, a Oficina Lexical aumenta o grau de envolvimento do aluno na tarefa, aspeto determinante na aquisição lexical como já referimos<sup>20</sup> e que voltamos a destacar citando James Milton (2009: 219):

in order to notice anything in a language, the learners must be sufficiently willing to take part in the language activity in a meaningful sense.

---

<sup>19</sup> Ver pág. 35 do ponto 1 do presente capítulo.

<sup>20</sup> Ver pág. 29 do ponto 3 do capítulo I.

E, para os alunos terem vontade de se envolver, o docente terá de ser engenhoso nas tarefas que lhes propõe.

Por conseguinte, com a Oficina Lexical, a prática letiva é centralizada no discente que ativamente procura apreender os conteúdos em estudo, cabendo ao professor a mediação e validação dos conhecimentos, o que está plenamente de acordo com a orientação do QECR, que determina que o aprendente se deve tornar gradualmente autónomo e responsável pela sua aprendizagem (Conselho da Europa, 2001: 199). Esta centralização da aula no estudante, como acentua Marta Higuera (2004: 22), está em consonância com a Abordagem Comunicativa que hoje rege a didática da LE/L2.

A Oficina Lexical permite conjugar numa mesma metodologia a aquisição lexical advinda do contexto e aquela que é provocada de forma explícita e orientada (aprendizagem), na medida em que, através de um processo cognitivo de indução, o aprendente utiliza informação linguística que ele próprio recolhe para a resolução dos problemas que lhe são apresentados e que estarão forçosamente relacionados com os requisitos necessários à compreensão e apropriação do item lexical.

Este método de trabalho baseado na inferência não se esgota na vocação linguística do aprendente. Como defende Bernardo (2010: 36), para que o aluno alcance resultados satisfatórios, traduzidos num saber lexical consolidado na memória a longo prazo, é necessário que o seu conhecimento estratégico e processual seja ativado e interaja com o seu conhecimento declarativo, o que está em plena consonância com as investigações acerca da aprendizagem e da aquisição lexical<sup>21</sup>.

Contudo, este tipo de atividade é morosa, pois exige uma longa e cuidada análise dos dados, para a qual o aprendente necessita ativar as suas capacidades processuais e os seus conhecimentos linguísticos para gerir a informação que recolhe e, deste modo, ser capaz de dar resposta às questões que lhe são colocadas. Por isso, o docente deve reservar uma considerável extensão de tempo da aula para a realização das tarefas, certo de que, como afirma Bernardo (2010: 36), “de nada adianta avançar depressa, se isso não significar um ganho efectivo, a médio e a longo prazo”.

Assim, subscrevemos em pleno este tipo de metodologia que visa o desenvolvimento da competência lexical, dado que, quando devidamente preparada e orientada pelo professor, permite uma construção em espiral do conhecimento léxico do

---

<sup>21</sup> Ver ponto 3 do capítulo I, pág. 25.

discente, conferindo-lhe uma certa agilidade e autonomia no decorrer do processo de aprendizagem e, posteriormente, na descodificação de itens lexicais desconhecidos em situações reais de comunicação em que o reconhecimento e utilização do léxico exige uma certa destreza.

A Oficina Lexical vem romper com as práticas tradicionais de deixar que o léxico se ensine a ele próprio meramente através da aquisição contextual, ou as muito pouco produtivas atividades baseadas somente na memorização como processo de aquisição (p. ex.: as listas de palavras) (cf. Figueiredo & Figueiredo, 2010: 157).

Preconizamos, portanto, uma prática letiva alicerçada na Abordagem Acional e comunicativa, com um enfoque mais formativo do que informativo. A adoção da Oficina Lexical, enquanto estratégia didática para o desenvolvimento da competência léxica, promove “a transição da inércia do enfoque informativo, visão instrumental do ensino (...), para a dinâmica do enfoque formativo, onde se guia o aluno para as suas próprias descobertas”, numa “visão construtivista da aprendizagem por meio da confluência formativa e comunicativa” (Figueiredo, 2006: 527).

Note-se que este género de atividade oficial abre uma série de possibilidades de dinâmica de trabalho na sala de aula, que poderá ir desde técnicas de aprendizagem cooperativa (trabalho de grupo/pares) ou individual, até tarefas de carácter mais lúdico, despertando a motivação dos estudantes e estimulando a sua capacidade para resolver autonomamente problemas.

### **3.3. Oficina Lexical e Abordagem Lexical (Lewis): unidades lexicais relevantes**

Relativamente à seleção lexical, Margarita Correia (2011: 224-225) destaca que grande parte do léxico português é constituído por palavras complexas, as quais, devido à sua natureza estrutural, comportam indícios do seu significado. Assim, se o aluno aprender a inferir a partir dessa estrutura as informações que ela lhe poderá fornecer, mais facilmente se tornará apto a descodificar palavras que não lhe são familiares. Esta reflexão é relevante, pois oferece pistas ao docente de PLE/PL2 quanto à seleção dos conteúdos lexicais a trabalhar nas suas aulas. Logo, deve-se dar prioridade às unidades lexicais maiores que a palavra, cuja desconstrução resultará num conjunto de dados

informativos que, depois de assimilados, contribuirão em larga escala para o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

Foi justamente esta reflexão da autora acerca da produtividade das unidades lexicais de significação maiores do que a palavra que nos levou a equacionar a articulação da Oficina Lexical com a Abordagem Lexical preconizada por Michael Lewis, fazendo da sua proposta o outro eixo axial da conceção da metodologia que aqui procuramos fundamentar.

A Abordagem Lexical, inaugurada por Michael Lewis em 1993 na sua obra, precisamente intitulada, “The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward”, defende que o léxico, na sua grande parte, consiste em combinações de palavras, mais do que em palavras isoladas (Lewis, 1997: 7). Diz o autor que:

the most fundamental linguistic insight of the Lexical Approach is that much of the lexicon consists of multi-word items of different kinds (Lewis, 1997: 8).

Quer isto dizer que, na perspetiva de Lewis, o léxico é formado por mais do que vocábulos individuais. Na conceção de Lewis, com a qual nos identificamos, o léxico é constituído na sua maioria por estruturas compostas de um número variável de palavras de natureza diversa, as quais o autor designa de ‘*chunks*’. Falamos, portanto, de unidades lexicais como colocações, expressões fixas e expressões semi-fixas (Lackman, s/d: 6). Em suma, combinações de palavras que, pela frequência do uso, mantêm mais ou menos estável a sua estrutura, permitindo em alguns casos a lexicalização<sup>22</sup>.

Considerando a orientação de Margarita Correia, que vai no sentido do estudo de palavras complexas devido ao seu peso informativo, parece-nos lógico que a análise de unidades mais complexas que a palavra, como as concebe Lewis, faça todo o sentido numa aula de PLE/PL2. Como explica o autor,

firstly, words are not normally used alone and it makes sense to learn them in a strong, frequent, or otherwise typical pattern of actual use. Secondly, it is more efficient to learn the whole and break it into parts, than to learn the parts and have to learn the whole as an extra arbitrary item (Lewis, 1997: 32).

Desta feita, a abordagem de Lewis adquire uma potencialidade bastante interessante para o ensino/aprendizagem do PLE/PL2, na medida em que,

---

<sup>22</sup> Cf. ponto 1.2. do capítulo I, pág. 16.

if students become aware of some of the many lexical structures, they will have a lot more information about how to combine individual words to build coherent structures like phrases, expressions and whole sentences, which should ultimately emulate those used by native speakers (Lackman, s/d: 2).

Em resumo, a Abordagem Lexical defende um ensino explícito do léxico e recomenda como principais conteúdos de base para o trabalho letivo no âmbito do desenvolvimento da competência lexical as unidades léxicas maiores e mais complexas estruturalmente do que a palavra (*'chunks'*), já que, dada a complexidade que apresentam, o seu estudo e análise contribuem mais prolificamente para a aquisição lexical, aproximando, de forma progressiva, o estudante do falante nativo (cf. Higuera, 2004: 12; Lackman, s/d: 2).

Na opinião de Lewis (1997: 47), com a qual concordamos, a intervenção pedagógica torna-se mais produtiva, se o docente consciencializar os alunos para a existência destas unidades lexicais e motivar a sua assimilação, do que quando se concentra apenas no estudo de palavras individuais, pois segundo Chenu & Jiza (2009: 28)

through the use of chunks, the learner retrieves wholes or automatic sequences from long-term memory and thus minimizes the amount of morphological and clause-internal work.

A aquisição destas combinações permite ao aluno recorrer a elas com alguma facilidade quando a necessidade comunicativa assim o impuser, sem ter de proceder à seleção de palavras e regras gramaticais, visto que a estrutura destas unidades é estável, o que, em última instância, simplifica o processamento da linguagem durante o ato comunicativo, pois o aprendente utilizará segmentos padronizados de discurso, evitando a hesitação e aumentando a fluência discursiva (Zhao, 2009: 11). Ainda de acordo com este autor (*idem*: 17) e Decarrico (2001: 296), a aquisição destas estruturas proporciona ao estudante a hipótese de utilizar construções linguísticas para a produção das quais não possui ainda conhecimento gramatical suficiente. Zhao (2009: 15) declara que o discente, ao consciencializar-se desta padronização lexical existente na língua e com o avanço da sua proficiência linguística, vai ser capaz de fazer alterações às estruturas de base, complexificando-as e adaptando-as aos seus intentos comunicativos.



Porém, convém ter em atenção que muitas destas combinações são idiossincrasias linguísticas que pertencem apenas a determinada língua e cujo significado pode não ser transparente para o aluno de LE, sobretudo se existir uma distância considerável entre a sua LM e a língua em estudo, logo é preciso promover o encontro do aprendente com estas unidades para que ele as analise e, progressivamente, desenvolva capacidades de reconhecimento e compreensão.

É curioso que o próprio Lewis revele, em certa medida, uma inclinação para um trabalho oficial semelhante ao que Inês Duarte propõe para a gramática e que Margarita Correia adapta ao ensino/aprendizagem do léxico. Atente-se nas seguintes palavras do autor onde essa propensão é evidente:

exercises and activities which help the learner observe or notice the L2 more accurately ensure quicker and more carefully-formulated hypotheses about L2, and so aid acquisition which is based on a constantly repeated Observe-Hypothesis-Experiment cycle (Lewis, 1997: 52).

### **3.4. Planificação e execução do Guião da Oficina Lexical**

Tal como Margarita Correia (2011: 233), sugerimos as fichas de trabalho como principal suporte das atividades. Designaremos essas fichas por Guiões da Oficina Lexical, cuja função é precisamente conduzir os alunos através de diferentes tarefas e momentos de exploração das unidades lexicais selecionadas.

De acordo com Folse (2004: 7), os bons alunos destacam-se por utilizarem uma série de estratégias para assimilarem o léxico adequadas aos seus propósitos de aprendizagem e às suas características pessoais. Por isso, propomos que os exercícios e tarefas presentes nestes guiões sejam de natureza variada, expondo o estudante a diferentes propostas, para que este possa, posteriormente, selecionar a que melhor se ajusta às suas necessidades e particularidades, tornando-se mais autónomo. Como reconhece Boulton (1998: 7), é impossível ensinar todas as unidades lexicais úteis para os aprendentes, pelo que cabe ao docente fornecer-lhes os instrumentos apropriados para que possa haver uma continuidade do processo de aquisição lexical fora do espaço da aula e, conseqüentemente, um desenvolvimento da competência léxica. A Oficina Lexical oferece, assim, a possibilidade de integrar na mesma atividade diferentes géneros de exercícios, que podem ser dirigidos para diversas estratégias de inferência ou

para diversas dimensões do saber lexical, as quais não têm necessariamente de ser esgotadas num único exercício, sob o risco de um excesso de informação se afigurar mais prejudicial do que benéfico para os objetivos do trabalho oficial.

A utilização dos Guiões da Oficina Lexical em moldes de ficha de trabalho é vantajosa, na medida em que possibilita igualmente a execução das tarefas fora da sala de aula. Todavia, defendemos que, preferencialmente, os exercícios devem ser realizados dentro do tempo letivo, para que o professor possa gerir todo o processo e mediar o conhecimento em causa, à exceção talvez dos exercícios de produção e reutilização do léxico estudado, que deverão ser feitos autonomamente pelos aprendentes, justamente para que estes ativem o conhecimento adquirido e o apliquem. Esta é a etapa que concretiza o objetivo último e principal das Oficinas Lexicais: a aquisição lexical e o desenvolvimento da competência lexical do discente.

### **3.4.1. Etapas da Oficina Lexical**

À semelhança da Oficina Gramatical, o Guião da Oficina Lexical deve seguir os preceitos do método científico, levando o discente a “construir o seu saber sobre o léxico a partir da análise de dados linguísticos adequados” (Correia, 2011: 233). As tarefas propostas nestas fichas de trabalho poderão ter um cariz mais ou menos laboratorial se os conteúdos ou os objetivos de aprendizagem assim o justificarem<sup>23</sup>.

No seguimento da reflexão de Xavier (2012: 477), acredita-se que, ao colocar o aluno face a um problema que ele próprio deve solucionar, utilizando para o efeito as pistas linguísticas que lhe são fornecidas, ou que ele mesmo irá recolher, se está a aumentar o seu grau de envolvimento na aprendizagem e a sua motivação, já que esta espécie de tarefa poderá ser encarada como um desafio estimulante.

Assim, de modo sintético, O Guião da Oficina Lexical deve orientar o aprendente de modo a que ele cumpra os seguintes procedimentos, que se pretendem estar em sintonia com as etapas da aquisição lexical<sup>24</sup>:

---

<sup>23</sup> No caso do estudo da formação de palavras, uma Oficina Lexical de trabalho mais laboratorial poderá ser bastante produtiva (Ver ponto 2 do capítulo II da Parte II, pág. 101).

<sup>24</sup> Cf. ponto 3 do capítulo I, pág. 25.

<b>Etapas</b>	<b>Procedimentos</b>
a) exposição ao problema lexical	instrução do exercício/tarefa
b) manipulação do <i>corpus</i> e pistas linguísticas	busca de dados e informação acerca do objeto lexical em estudo
c) observação das ocorrências discursivas da unidade lexical em análise	comparação de enunciados
d) formulação e verificação de hipóteses	cruzamento e discussão da informação e dados recolhidos
e) enunciação de conclusões	resposta ao problema
f) utilização/reutilização das unidades estudadas	produção escrita/oral

Quadro 2 – Etapas e procedimentos da Oficina Lexical

### 3.4.2. Conteúdo dos Guiões da Oficina Lexical

O QECR (Conselho da Europa, 2001: 210) enumera alguns critérios respeitantes à seleção lexical e deixa ao arbítrio do docente a escolha da opção que melhor se adequar ao plano de ensino/aprendizagem ou às necessidades e interesses manifestados pelos discentes.

Tendo em consideração a orientação do QECR e a teoria da Abordagem Lexical de Lewis, sugerimos que a seleção das unidades léxicas que servirão de matéria para as Oficinas Lexicais consista na sua maioria em expressões ou estruturas linguísticas lexicalizadas significativas para os objetivos comunicativos do aprendente, interessantes do ponto de vista cultural e que sejam usadas com frequência pelos falantes autóctones.

No entanto, mesmo sendo adeptos da Abordagem Lexical de Lewis, consideramos importante o trabalho em torno da palavra enquanto item léxico individual. Não queremos deixar de sublinhar a relevância que o estudo das palavras individuais pode ter para o desenvolvimento da competência lexical. A palavra é plurifuncional e adquire especificações de várias ordens, dependendo do contexto em que ocorre, pelo que a sua análise pode permitir aos alunos chegar a padrões morfológicos, sintáticos, fonéticos, semânticos e pragmáticos muito úteis, no âmbito do enriquecimento lexical.

Assim, as palavras individuais podem e devem ser estudadas sempre que se justificar, nomeadamente, a propósito do estudo de certo tema ou de um texto relativo a uma área temática em concreto, cujo domínio do vocabulário ao nível dos temas usados será com certeza essencial e um ponto de partida para o estudo de unidades lexicais maiores que a palavra. Todavia, neste caso, recomendamos um trabalho oficial que se deve pautar por uma exploração das relações lexicais entre as palavras (a sinonímia, meronímia, polissemia, campos lexicais, campos semânticos, etc.), as quais são fundamentais para o desenvolvimento da competência léxica, visto que é por meio de redes e conexões que se dá a organização do léxico mental<sup>25</sup>.

### **3.4.3 Oficina Lexical e contexto da sua aplicação**

Se, por um lado, a Oficina Lexical abre portas a um número considerável de exercícios de diferentes tipologias, por outro oferece também a hipótese de o docente individualizar os conteúdos e dirigir a prática letiva para as necessidades mais prementes dos alunos, pois, como é do conhecimento geral, não existem turmas homogêneas. Não queremos com isto dizer que o professor deverá produzir um Guião de Oficina Lexical diferente para cada aluno, tal proposta seria totalmente descabida, dada a sua difícil concretização, porém, conceber tarefas destinadas para um grupo específico de alunos poderá ser uma forma de atenuar disparidades ao nível da competência lexical dos aprendentes dentro de uma mesma turma.

Na situação particular do ensino de PLE/PL2, nomeadamente em escolas e instituições de ensino de línguas fora de Portugal, existe uma alta probabilidade de o docente encontrar turmas em que os alunos partilham a mesma LM, mas que contêm elementos mais proficientes em língua portuguesa que o resto do grupo, como será o caso de aprendentes para quem o português é língua de herança. Ora, tal realidade, segundo a nossa experiência<sup>26</sup>, pode gerar alguma instabilidade na turma, na medida em

---

<sup>25</sup> Ver ponto 2, do capítulo I desta parte, pág. 21.

<sup>26</sup> Foi esta a realidade que encontramos nas turmas alemãs aprendentes de Português, durante o período de Assistência Comenius. Todas as turmas do 5º ao 10º ano apresentavam alguns elementos de descendência lusófona, cujo nível de proficiência era mais elevado do que o resto da turma e impossibilitados de avançar para outro nível, pois tratava-se do ensino oficial, por norma, estes alunos mostravam algum aborrecimento nas aulas e, por vezes, eram causadores de distúrbios.

que os alunos mais proficientes, quando confrontados com conteúdos que já dominam, geralmente, ficam desmotivados e sentem-se frustrados por sentirem que não estão a progredir. Agrupar aprendentes com as mesmas necessidades e pô-los a trabalhar em Oficina Lexical conteúdos específicos que vão ao encontro das suas carências pode ser uma solução viável para este problema, apesar do trabalho de preparação que irá exigir ao professor.

Reflita-se igualmente no caso concreto das turmas de nível não inicial que, por vezes, são bastante heterogéneas ao nível da proficiência linguística, pelo que tal realidade pode tornar-se um obstáculo à progressão do grande grupo. A respeito deste assunto, comenta Katharina Zipser (2012: 398):

groups of learners from B1/B2 – level onward tend to be more and more heterogeneous with regard to their acquired vocabulary and their needs: Terms that are totally new for one student are well-known to the other and vice-versa.

Com efeito, a Oficina Lexical prevê que as tarefas sejam executadas em pequenos grupos de três ou quatro estudantes, como se de uma equipa de investigadores se tratasse. Deste modo, promovendo a aprendizagem cooperativa, estabelece-se uma dinâmica de troca de informações e conhecimentos, levando os discentes a colaborar entre si, o que, em última instância, reverterá em benefício para o grupo e para o indivíduo. Além disso, no caso de turmas em que não exista uma língua materna em comum, os aprendentes ver-se-ão obrigados a utilizar a língua-alvo para comunicarem. O trabalho em grupo permite também ao professor cumprir mais facilmente a sua função de mediador, já que poderá distribuir a sua atenção pelos diferentes grupos sem interromper os trabalhos em curso.

#### **3.4.4. Implementação do guião: metodologia de intervenção**

Independentemente da seleção lexical, os itens escolhidos deverão sempre ser apresentados primeiramente em discurso autêntico, ou seja, antes de proceder à realização das tarefas oficinais, os aprendentes deverão tomar contacto com as unidades a estudar por meio de documentos autênticos (orais e escritos), provenientes do quotidiano dos nativos da língua-alvo.

Por conseguinte, a Oficina Lexical deve ser posterior a um momento de compreensão global do discurso/texto, para permitir aos estudantes a familiaridade com a situação comunicativa em que as unidades lexicais que irão analisar de seguida ocorrem, pois será este o contexto de partida através do qual os discentes irão inferir as primeiras informações.

Assim, recomendamos que a Oficina Lexical seja encarada como uma estratégia de pós-leitura/audição, embora defendamos igualmente estratégias lexicais anteriores a estas atividades, como forma de potencializar a compreensão dos textos<sup>27</sup>.

Porém, aconselhamos o docente a não se limitar a trabalhar os significados contextuais dos itens léxicos no texto em estudo, pois tal seria minimizar o potencial das Oficinas Lexicais e reduzir a quantidade e qualidade do conhecimento lexical que através delas se pode obter (cf. Lawson & Hogben, 1996: 105). O professor deve procurar estender o mais possível o conhecimento sobre determinada unidade lexical partindo do saber que é possível inferir do contexto em que ela ocorre, mas não se restringindo a ele, inclusive porque, como defende Mário Vilela (2002: 348),

o texto – melhor diria, o contexto – serve de filtro às palavras, pondo-lhes um limite ao seu significado. As palavras da língua transportam com elas o seu significado, é-lhes inerente, mas esse significado recebe uma instrução no texto, impondo-lhes um dado valor e não outro (aquilo a que os lógicos chamam designação rígida).

A Oficina Lexical prevê, deste modo, um estudo mais aprofundado do léxico, por meio das várias tarefas que deverão não só possibilitar a descoberta do significado implícito no texto em questão, mas também e sobretudo conduzir o aprendente além do conhecimento acerca do objeto lexical, desvendando outras informações que complementam os dados obtidos pelo contexto de partida.

Todavia, para que tal intento se cumpra, o docente deve fornecer juntamente com a instrução do exercício pistas linguísticas que auxiliem os alunos a resolver os problemas colocados. Estas pistas podem consistir em diferentes ocorrências da unidade lexical em outros enunciados<sup>28</sup>, entradas de dicionário<sup>29</sup>, definições, explicitação da composição da estrutura<sup>30</sup>, etc. Em suma, parafraseando Decarrico (2001: 288), o

---

<sup>27</sup> Ver a proposta apresentada em Silva, 2011.

<sup>28</sup> Ver exercício 1 do Apêndice 4, pág. 139.

<sup>29</sup> Ver exercício 10 do Apêndice 3, pág. 133.

<sup>30</sup> Ver exercício 3 do Apêndice 6, pág. 145.

essencial é que o professor tenha o cuidado de apresentar os itens lexicais em contextos ricos o suficiente e que constituam uma boa fonte de indícios linguísticos para conduzir o aprendente à descoberta do objeto lexical.

Como qualquer outra atividade, a Oficina Lexical deve ser planeada com cuidado pelo professor. Neste sentido, propomos as seguintes etapas:

- a) seleção do documento (oral ou escrito), ponto de partida para o trabalho lexical;
- b) triagem dos itens lexicais a estudar, de acordo com os documentos orientadores do ensino/aprendizagem da língua em questão;
- c) escolha do tipo e nível de conhecimento que os aprendentes devem desenvolver acerca das unidades selecionadas;
- d) elaboração dos exercícios conforme o objetivo da tarefa em questão (Guião da Oficina Lexical);
- e) encerramento da Oficina Lexical com uma tarefa de reutilização do léxico analisado.

Na conceção de Oficina Lexical que temos vindo a expor ao longo do presente capítulo, a correção dos exercícios é um momento de extrema importância, na medida em que, além de o professor validar as soluções e as conclusões propostas pelos alunos, durante a correção, ele pode igualmente fornecer outras informações relevantes para o conhecimento acerca do conteúdo lexical em questão, aprofundando e complementando esse conhecimento.

Sugerimos que a correção seja feita de modo faseado, à medida que os alunos vão terminando a realização das tarefas, de modo a evitar períodos longos de trabalho, imediatamente seguidos de períodos longos de correção, conferindo assim maior dinâmica à Oficina Lexical. O docente deve ainda estar atento ao erro e aproveitá-lo produtivamente, corrigindo-o e explicitando o porquê da não adequação dessa resposta ao problema inicialmente colocado.

No que respeita à frequência com que a Oficina Lexical deve ser posta em prática, parece-nos que tal deverá estar subordinado ao grau da competência lexical dos aprendentes. Cabe ao docente ponderar se os seus alunos têm uma maior ou menor necessidade de intervenção ao nível do ensino/aprendizagem do léxico. Todavia, mesmo em situações em que os discentes mostrem uma sólida competência lexical, as Oficinas

Lexicais devem ser realizadas com alguma regularidade, pois, como foi anteriormente referido, a aquisição lexical é um processo contínuo ao longo da vida, pelo que o desenvolvimento da competência lexical no quadro do ensino/aprendizagem da LE deve acompanhar este processo, traduzindo-se num trabalho sistemático dos conteúdos lexicais em sala de aula em todos os níveis de ensino.

Concluindo, defendemos a Oficina Lexical nas aulas de PLE/PL2 como uma metodologia de descoberta ativa integrada nos trabalhos letivos, que permite um estudo regular e prolífico dos conteúdos lexicais, através de uma atividade em que o aprendente é colocado no centro da aula, construindo o conhecimento e gerindo autonomamente a aprendizagem, resultando deste percurso o desenvolvimento da sua competência lexical.

Na Parte II deste relatório, apresentaremos alguns exemplos de Oficinas Lexicais colocadas em prática e discutiremos a sua elaboração, aplicação e resultados.



## **Parte II – Prática Letiva**

“As coisas do mundo pertencem a todos e, sobretudo, a quem  
aprendeu a nomeá-las.”

*Al Berto, in Anjo Mudo*

## **Capítulo I – Contexto da Intervenção Pedagógico-didática**

O presente capítulo é dedicado à descrição do contexto em que o nosso projeto de investigação-ação foi aplicado e desenvolvido. Desta feita, caracterizaremos as turmas onde ocorreu a nossa intervenção e apresentaremos os resultados de um inquérito, através do qual procurámos perceber algumas crenças e hábitos dos aprendentes relativamente ao ensino/aprendizagem do léxico nas aulas de PLE/PL2.

## **1. Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

O estudo apresentado neste relatório foi desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no decorrer do ano letivo de 2012/2013, no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

A FLUP é uma instituição de mérito reconhecido na área das Ciências Humanas e Sociais, contando com uma população de mais de 3.000 estudantes<sup>31</sup> e com um corpo docente “altamente qualificado, constituído quase exclusivamente por professores doutorados, com vasta produção científica e experiência internacional nas áreas em que investigam e lecionam”.

Atualmente a FLUP disponibiliza treze licenciaturas, trinta mestrados e dezoito doutoramentos em diversos domínios científicos na área das Humanidades, desde disciplinas clássicas como a História, a Filosofia e as Línguas e Literaturas, até disciplinas mais recentes como as Ciências da Informação, as Relações Internacionais ou o Turismo. Para além destes ciclos condutores à obtenção de diplomas de estudos superiores, esta faculdade oferece ainda uma diversidade de cursos livres e de formação contínua devidamente creditados.

A FLUP propõe enquanto entidade formadora promover a produção de conhecimento científico e orientar os seus estudantes através de um percurso académico regido pelo intercâmbio de saberes e experiências, cujo objetivo último é a aquisição de competências no sentido de preparar o recém-graduado para o universo laboral.

---

<sup>31</sup> As informações e citações apresentadas provêm da apresentação da instituição no seu *site* oficial: [http://sigarra.up.pt/flup/pt/web\\_base.gera\\_pagina?P\\_pagina=1182](http://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182), consultado a 30/08/2013.

## **2. Turmas em que o projeto foi aplicado**

A nossa intervenção pedagógica teve lugar em duas turmas do Curso de Verão de PLE 2013 da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, uma de nível B e uma de nível C.

Este curso teve a duração de três semanas durante o mês de julho de 2013. Para a turma de nível B previa-se a carga horária de 60 horas de aulas de língua portuguesa. Quanto à turma de nível C, a sua carga letiva era de 52 horas para o estudo do português. Todavia, visto tratar-se de uma turma de proficiência avançada, complementou-se este horário com 4 horas dedicadas à Literatura Portuguesa e 4 horas consagradas à Cultura Portuguesa, no intuito de proporcionar aos alunos um contacto com estas áreas que, não pertencendo diretamente ao domínio da língua, deverão ser contempladas no seu estudo. A planificação do Curso de Verão de PLE 2013 da FLUP incluía ainda para todos os níveis de ensino 2 horas para uma visita às Caves de Vinho do Porto, 4 horas para uma conferência “O Porto e a sua História” e uma visita pela cidade no âmbito desta palestra, e, ainda, 4 horas para uma visita a Braga.

Deste modo, ao oferecer não só aulas dedicadas ao estudo do Português, mas também momentos de contacto com o património material e imaterial da cultura portuguesa, o Curso de Verão de PLE 2013 da FLUP pretendia proporcionar aos seus participantes uma experiência de aprendizagem estimulante e enriquecedora.

Os dados presentes na caracterização das turmas em que este estudo foi desenvolvido provêm de um inquérito elaborado por nós e aplicado para o efeito no início do curso<sup>32</sup>.

### **2.1. Nível B**

A turma de nível B do Curso de Verão de PLE 2013 da FLUP era constituída por 16 estudantes, 5 do sexo masculino (31%) e 11 do sexo feminino (69%), com idades no intervalo entre os 18 e os 57 anos, perfazendo uma média de 34 anos e com uma média de estudo do Português de 2 anos.

A turma era composta por falantes de diversas línguas maternas, provenientes de diferentes nacionalidades: espanhola (6), belga (2), ucraniana (1), chinesa (1), polaca

---

<sup>32</sup> Ver Apêndice 1, pág. 127.

(1), alemã (1), britânica (1), russa (1), francesa (1) e finlandesa (1). Dois elementos do grupo possuíam ascendência lusófona.

A maioria dos aprendentes correspondia a estudantes de diversas áreas científicas (31,25%), distribuindo-se o resto das profissões por professores (25%), arquitetos (12,5%), bancários (12,5%), economistas (12,5%) e jornalistas (6,25 %).

Os motivos que levaram estes alunos a estudar português dividem-se entre razões profissionais, académicas e pessoais.

A turma era bastante motivada, empenhando-se ativamente na realização das tarefas propostas e mostrando um interesse em aprofundar os seus conhecimentos, sobretudo ao nível das estruturas da língua e da cultura e modo de ser português.

No entanto, é importante referir que, no que concerne a proficiência linguística, a turma apresentava alguma heterogeneidade, na medida em que alguns estudantes possuíam um grau de aptidão linguística abaixo do esperado para este nível, notando-se essencialmente algumas deficiências no que respeita à expressão oral e à expressão escrita, que se faziam notar quando estes alunos produziam discurso em ambos os domínios.

Apesar da curta duração do curso, estabeleceu-se um bom ambiente e uma ótima dinâmica de trabalho entre os elementos da turma e os docentes, o que resultou numa boa rentabilização do tempo letivo.

## **2.2. Nível C**

A turma de nível C do Curso de Verão de PLE 2013 da FLUP era composta por 9 alunos, 4 do sexo masculino (44%) e 5 do sexo feminino (56%), com idades compreendidas entre os 23 e os 36 anos, resultando numa média de 29 anos de idade e com uma média de estudo do português de 3 anos.

O grupo integrava elementos de várias nacionalidades: espanhola (3), italiana (2), holandesa (1), polaca (1), checa (1) e alemã (1).

Profissionalmente, os aprendentes da turma C desempenhavam funções como professores (2), tradutores (2) e consultores ambientais (1), sendo que 4 elementos eram ainda estudantes.

As motivações que conduziram estes estudantes à inscrição no Curso de Verão da FLUP eram sobretudo profissionais, às quais se associava algum interesse intelectual pela língua e cultura portuguesas.

À semelhança da turma de nível B, também nesta turma os trabalhos se realizaram de forma harmoniosa e satisfatória.

Devido ao número reduzido de elementos, criou-se uma atmosfera descontraída na sala de aula, o que se traduziu numa ótima cooperação entre os alunos e professor na execução das tarefas propostas.

O grau de motivação e interesse destes aprendentes era bastante elevado, assim como a sua proficiência linguística, a qual se encontrava perfeitamente de acordo com os descritores do QECR para este nível de língua.

### **3. Escolha da questão: desenvolvimento da competência lexical**

Como foi mencionado na introdução deste relatório<sup>33</sup>, a importância da competência lexical e os meios pedagógico-didáticos para a desenvolver são matérias que temos vindo a estudar há já algum tempo.

Posto isto, pareceu-nos interessante do ponto de vista do ensino/aprendizagem do PLE propor uma forma diferente e, cremos nós, pouco utilizada de desenvolver a competência lexical dos aprendentes, proporcionando-se assim a oportunidade de contribuir para a didática do ensino/aprendizagem do léxico em LE/L2, mais concretamente, em PLE/PL2.

O facto de termos à disponibilidade turmas de nível não inicial onde poderíamos realizar o nosso projeto foi desde logo uma circunstância favorável aos nossos objetivos, dado que, como foi referido anteriormente neste relatório, a preocupação dos docentes com os conteúdos lexicais não é tão comum nos níveis de língua mais proficientes<sup>34</sup>, realidade que desejamos combater com a exposição e com o relato da nossa experiência letiva nestes níveis de ensino. A possibilidade de trabalhar com duas turmas permitiu-nos experimentar várias atividades e integrar diferentes conteúdos, consoante o nível em questão, dando-nos uma perspetiva mais alargada do campo de ação das Oficinas Lexicais e dos seus resultados mediante níveis de proficiência distintos.

Não obstante o nosso desejo de prosseguir a investigação no campo pedagógico-didático do ensino/aprendizagem do léxico, não pretendíamos intervir nas turmas sem primeiro sondar os estudantes no sentido de perceber se, de facto, o desenvolvimento da competência lexical seria do seu interesse e se considerariam tal trabalho benéfico para a progressão da sua proficiência linguística.

Para cumprir este propósito, utilizamos o inquérito de caracterização<sup>35</sup>, onde incorporamos algumas questões relativas ao ensino/aprendizagem do léxico, no sentido de aferirmos da pertinência do nosso projeto de investigação nas turmas referidas.

Esta secção do questionário abria com a questão número 10, em que se solicitava aos aprendentes que valorizassem numa escala de importância de 1 (menos importante) a 7 (mais importante) uma série de tarefas relacionadas com diferentes competências.

---

<sup>33</sup> Ver pág. 7.

<sup>34</sup> Ver pág. 41 do ponto 2.1. do capítulo II da parte I do presente trabalho.

<sup>35</sup> Ver Apêndice 1, pág. 127.

Optámos por seleccionar apenas a percentagem referente aos dois graus mais altos desta escala (6 e 7) atribuídos a cada tarefa, dado que o objetivo da pergunta 10 era perceber a que tipo de atividades os alunos conferiam uma maior importância e, por dedução, qual a competência que eles consideravam de intervenção prioritária.

A turma de nível B apresentou os seguintes resultados:

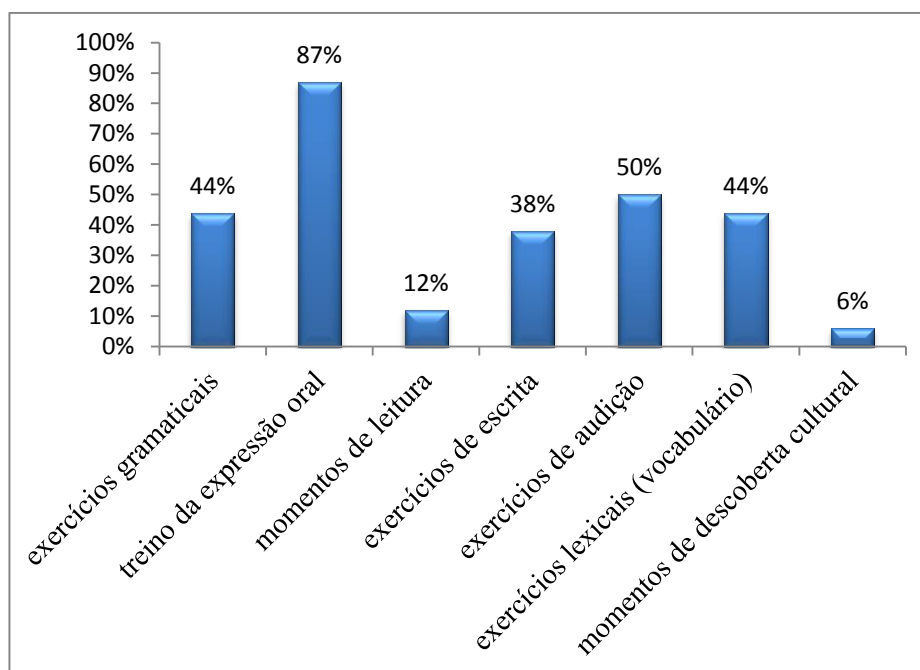


Gráfico de barras “Tarefas que os estudantes consideram de maior importância” (turma B)

A tarefa que uma maior percentagem de alunos (88%) considera de grande importância é a prática da expressão oral. Este resultado talvez se possa explicar pelo domínio da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas nas últimas décadas e também pelas motivações e objetivos de aprendizagem dos aprendentes, os quais, possivelmente, desejam aumentar a sua fluência oral em língua portuguesa devido a razões profissionais e/ou pessoais<sup>36</sup>.

Note-se que, logo de seguida, surgem os exercícios de audição como os mais valorizados (50%), o que reforça a hipótese apresentada anteriormente. Estes alunos parecem estar interessados no desenvolvimento da competência oral, quer ao nível da produção, quer ao nível da receção.

Quer os exercícios gramaticais, quer os exercícios lexicais, apresentam ambos a mesma percentagem (44%), contrariando as nossas expectativas que previam a maior

<sup>36</sup> Cf. com ponto 2.1. do presente capítulo, pág. 69.



percentagem para as tarefas gramaticais, pois acreditávamos ser essa a tendência, herdada da longa influência do estruturalismo no ensino/aprendizagem das línguas.

Quanto à turma de nível C, os resultados foram os abaixo ilustrados:

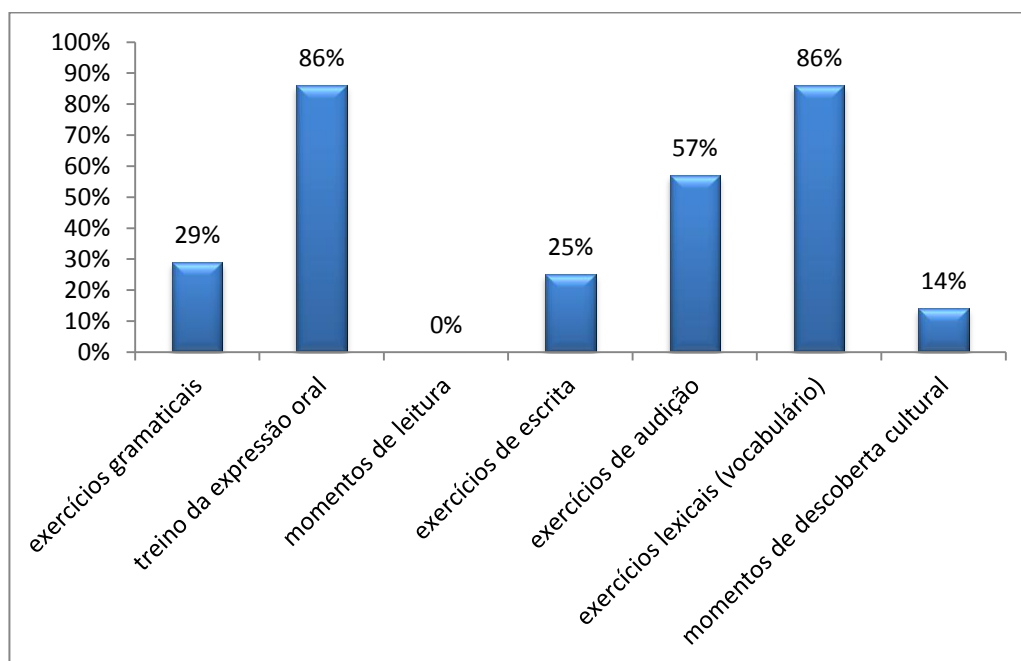


Gráfico de barras “Tarefas que os estudantes consideram de maior importância” (turma C)

Semelhante ao sucedido com a turma de nível B, a turma de nível C atribui em massa uma maior importância aos exercícios de expressão oral (86%), enquanto apenas uma pequena parte dos estudantes (29%) considera muito importante o treino das estruturas gramaticais.

No entanto, a importância dada aos exercícios lexicais é exatamente igual à conferida ao treino da expressão oral: 86%.

Convém notar ainda que logo depois do domínio do léxico e da produção oral, surgem os exercícios de audição com 57% dos aprendentes a conferir-lhes grande importância, logo também estes aprendentes demonstram interesse em desenvolver a sua competência oral, possivelmente pelos mesmos motivos dos colegas de nível B<sup>37</sup>.

O facto de o campo relativo à gramática apresentar uma baixa percentagem, por oposição ao domínio do léxico, cuja percentagem é bastante elevada, pode ser explicado pelo nível de proficiência linguística em que se encontram estes discentes. Dado que estão num nível avançado, possivelmente, estes alunos já não sentem uma necessidade premente de trabalhar conteúdos gramaticais, pois em princípio eles já estarão

<sup>37</sup> Cf. ponto 2.2. deste capítulo, pág. 70.

consolidados, porém, como já foi mencionado na Parte I deste trabalho<sup>38</sup>, ao contrário das regras gramaticais que são limitadas e, pelo que, depois de atingir certo nível linguístico, ao aluno caiba essencialmente reforçar os conhecimentos estruturais que tem sobre a língua, a competência lexical é de aquisição continuada e o seu desenvolvimento continuará, mesmo após o término da aprendizagem instrucional, no dia-a-dia do aprendente enquanto falante e ator social.

Os resultados obtidos na pergunta 11, que pretendia apurar as dificuldades dos alunos no estudo do português, estão de acordo com os valores da questão 10, na medida em que a maioria dos alunos, quer os de nível B, quer os de nível C, apontam como maior dificuldade os aspetos fonéticos da língua, área intimamente interligada com a competência oral que, como se verificou, é o domínio ao qual os aprendentes conferem maior importância.

É relevante salientar que, para além da fonética, o obstáculo mais referenciado pelos estudantes em ambos os níveis foi o léxico, sendo que, no nível B, 3 aprendentes que haviam considerado na pergunta 10 os exercícios lexicais como pouco importantes, indicaram-nos, na pergunta 11, como uma das suas dificuldades, o que parece ser contraditório, uma vez que seria de esperar que os discentes dessem prioridade ao desenvolvimento das competências nas quais se sentem menos aptos.

Na pergunta 12, onde os estudantes eram inquiridos acerca das estratégias que utilizam quando desconhecem um item lexical, as opções com maior frequência absoluta em ambas as turmas foram a consulta de dicionários e a utilização do contexto.

Ora, como se explicou anteriormente neste relatório<sup>39</sup>, em situação formal de aprendizagem da LE/L2, o professor não deve contar apenas com o recurso ao contexto linguístico como única fonte de aquisição lexical, pelo que é fundamental fazer esforços no sentido de promover, na sala de aula, atividades dirigidas explicitamente para a aprendizagem de conteúdos lexicais, de forma a potenciar a aquisição do léxico e, por extensão, desenvolver a competência lexical dos aprendentes. Relativamente ao uso de dicionários, considerámo-los auxiliares essenciais, aos quais os estudantes devem recorrer quando for necessário. Contudo, por várias razões, que vão desde a sua limitação informativa, passando pela dificuldade de selecionar o significado adequado ao contexto comunicativo e à impossibilidade de recorrer a eles sempre que as dúvidas

---

<sup>38</sup> Ver ponto 2 do capítulo II da parte I do presente relatório, pág. 39.

<sup>39</sup> Ver ponto 3 do capítulo I da parte I do presente relatório, pág. 25.

lexicais são impeditivas da comunicação, defendemos um desenvolvimento sólido da competência lexical que providencie ao aprendente conhecimentos declarativos e processuais que lhe permitam ultrapassar este tipo de obstáculos.

No que concerne ao modo como os estudantes costumam aprender novas unidades lexicais, questão número 13 do inquérito, os alunos do nível B indicaram a escrita como forma de memorização e apontaram os exercícios lexicais e o contexto como fonte de aquisição lexical. Por seu lado, a turma de nível C, talvez por ser mais autónoma e proficiente e com menos elementos, o que imediatamente reduz as alternativas no âmbito da questão, mencionou igualmente a escrita como método mnemónico e o contexto como meio de obter novos conhecimentos lexicais, mas acrescentou a utilização do dicionário. Na verdade, observou-se que os discentes parecem ter consciência da reutilização das unidades lexicais estudadas como apoio à memorização, sendo a escrita uma das tarefas possíveis para o efeito.

Na penúltima pergunta do questionário, pretendíamos perceber de que tipo de atividade os estudantes sentiam maior necessidade: estudar as regras gramaticais, aumentar o seu vocabulário, ou ambas.

Na turma de nível B os resultados foram manifestos, como se pode constatar no gráfico seguinte:

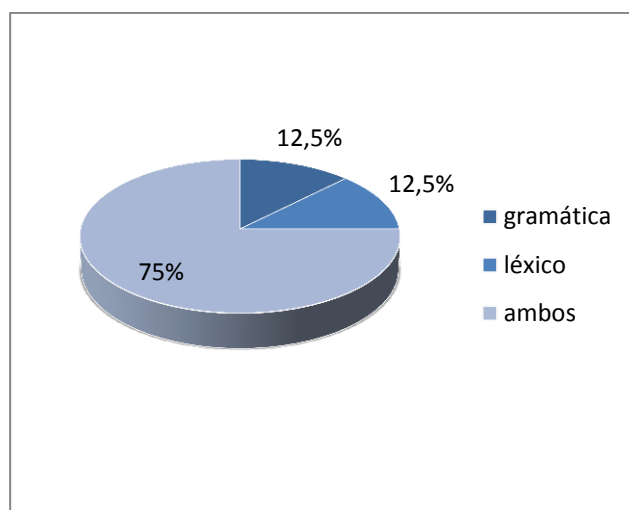


Gráfico circular "Estudo da gramática ou do léxico? De qual os estudantes sentem maior necessidade?" (turma B)

Os estudantes de nível B consideram igualmente importante o desenvolvimento da competência gramatical e da competência lexical.

Em contraste, os números obtidos na turma de nível C não são tão significativos:

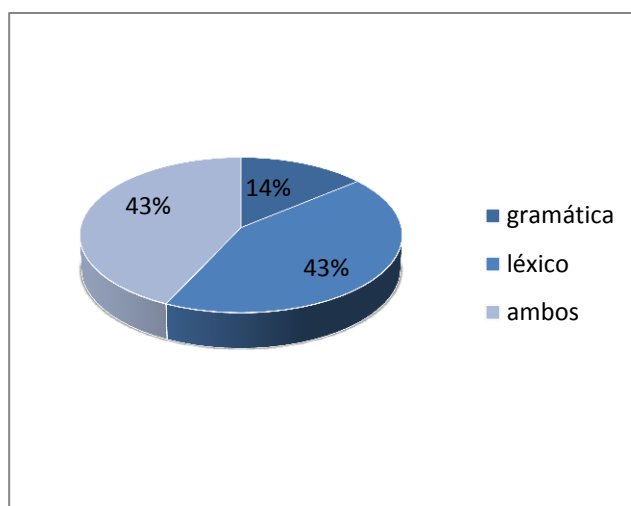


Gráfico circular "Estudo da gramática ou do léxico? De qual os estudantes sentem maior necessidade?" (turma C)

Contudo, conclui-se que os discentes de nível C mostram uma sensibilização maior para o desenvolvimento da competência lexical do que os alunos de nível B. Todavia, mais uma vez alertamos para a diferença numérica das respetivas amostras, embora também se possa fundamentar estes dados argumentando novamente que estes aprendentes terão já uma competência gramatical consolidada, face a uma competência lexical em permanente desenvolvimento, daí sentirem maior urgência de progredirem nesta última.

Por fim, a questão 15, que encerra o inquérito, visava aferir qual a perceção dos estudantes relativamente à quantidade de tempo dedicado ao estudo do léxico nas aulas de PLE, perguntando se os discentes consideravam ou não suficiente o espaço de aula dedicado ao estudo de novas unidades lexicais.

Turma nível B:

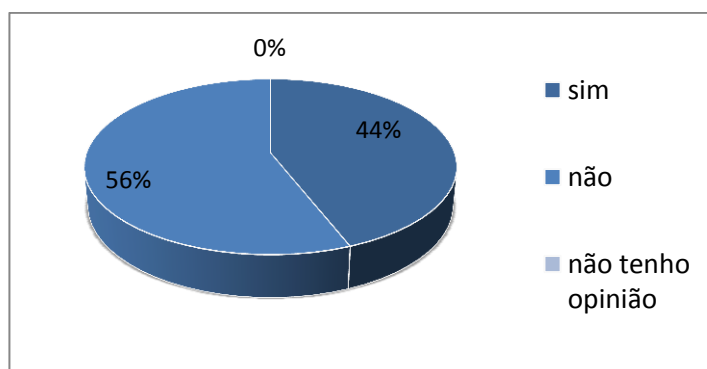


Gráfico circular "O tempo dedicado ao estudo do léxico nas aulas de PLE é suficiente?" (turma B)

Turma nível C:

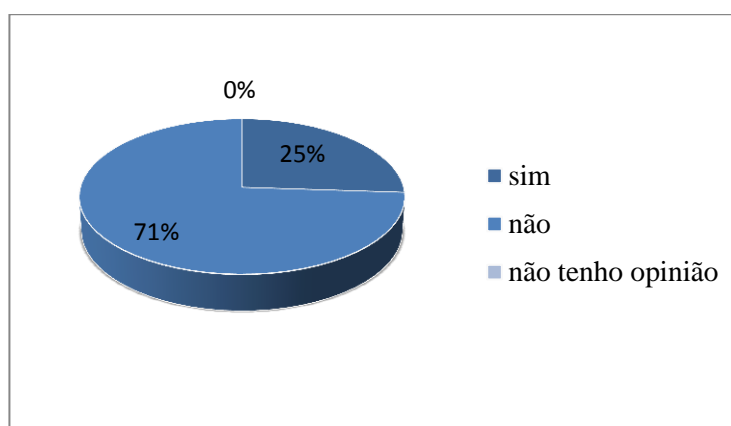


Gráfico circular “O tempo dedicado ao estudo do léxico nas aulas de PLE é suficiente?” (turma C)

Observando os respetivos gráficos, conclui-se que ambas as turmas consideraram insuficiente o tempo dedicado ao trabalho lexical em sala de aula, apesar de ser ténue a margem de diferença entre o sim e o não na turma de nível B.

Assim, ponderando os dados obtidos no inquérito, que nos permitiram concluir que os estudantes das turmas em causa gostariam de ver mais tempo da aula dedicado ao estudo do léxico e que o desenvolvimento da competência lexical estaria dentro dos seus objetivos de aprendizagem, resolvemos beneficiar desta conjuntura para estudar os efeitos práticos da Oficina Lexical por nós teorizada no terceiro ponto, do segundo capítulo da primeira parte deste relatório<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Ver pág. 47.

## **Capítulo II – A Oficina Lexical em PLE: uma experiência letiva**

Neste capítulo, apresentaremos as atividades e exercícios aplicados nas turmas de estágio (nível B e C), sob uma perspetiva crítica e reflexiva, para o que contribuiu a avaliação feita pelos alunos (heteroavaliação) e pelo professor (autoavaliação).

## **1. As Atividades**

A nossa intervenção nas turmas de nível B e C foi sempre efetuada em colaboração com o docente titular do curso, de modo a que houvesse uma articulação entre as aulas regulares e as Oficinas Lexicais. No entanto, ainda que integradas nos trabalhos do curso, as Oficinas Lexicais funcionavam como blocos entre aulas, em que, durante aproximadamente 120 minutos, uma vez por semana, se estudavam explicitamente conteúdos lexicais, partindo da abordagem de documentos autênticos.

Todas as atividades dinamizadas nas Oficinas Lexicais em ambas as turmas procuraram seguir o modelo apresentado no terceiro ponto do capítulo II da parte I deste relatório<sup>41</sup>. Assim, para cada oficina, foi elaborado um Guião da Oficina Lexical, onde tivemos o cuidado de integrar parte dos conteúdos lexicais previstos para os respetivos níveis, quer de acordo com o QECR<sup>42</sup>, quer tendo em consideração o programa dos cursos de PLE da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A este respeito, optámos por trabalhar essencialmente colocações, expressões fixas e expressões semi-fixas, na medida em que, para além de serem conteúdos previstos no programa dos cursos de PLE para os referidos níveis, são também as estruturas léxicas a que se deve dar primazia de acordo com a Abordagem Lexical de Lewis, linha axial no fundamento teórico da Oficina Lexical por nós preconizada<sup>43</sup>.

Nos pontos subsequentes, apresentamos e descrevemos detalhadamente as Oficinas Lexicais realizadas durante as nossas intervenções nas turmas de estágio.

---

<sup>41</sup> Ver pág. 47.

<sup>42</sup> Ver Quadro 2, pág. 56.

<sup>43</sup> Ver ponto 3.3. do capítulo II, da parte I deste relatório, pág. 51.

## 1.1. Nível B

### 1.1.1. Oficina 1

A primeira oficina ministrada na turma de nível B teve lugar na segunda semana após o início do curso, no dia doze de julho.

Visto que na semana seguinte, a catorze de julho, começava o festival *Jazz no Parque*<sup>44</sup>, pensámos que seria apropriado trabalhar com os alunos um texto cujo assunto estivesse relacionado com a área da música em termos genéricos, de modo a estar adequado aos interesses e conhecimentos de todos os discentes, dado que a turma era bastante heterógena<sup>45</sup>.

O documento escolhido foi a crónica *Dá-me música* de Ana Gomes<sup>46</sup>, publicada na revista *Sábado*. Para além de se tratar de um material autêntico em conformidade com as nossas necessidades temáticas, afigurava-se também produtivo do ponto de vista lexical, contendo vários itens léxicos propícios a serem trabalhados em aula.

Esta primeira intervenção foi regida pelos seguintes objetivos:

Os alunos são capazes de:	Atividades
a) Interpretar um texto escrito	Leitura e análise da crónica <i>Dá-me Música</i> de Ana Gomes (ver nota 49).
b) Selecionar informação textual adequada	Realização do exercício 2 do Apêndice 2
c) Resolver questões e problemas lexicais	Realização em grupo das tarefas propostas no Guião da Oficina Lexical (Apêndice 3)
d) Reutilizar corretamente algum do léxico estudado	Produção escrita – tarefa 11 do Apêndice 3

Quadro 3 – Plano da Oficina Lexical turma nível B – 12/07/2013

<sup>44</sup> O evento anual *Jazz no Parque* consiste em concertos gratuitos de música Jazz nos jardins da Fundação Serralves durante os domingos do mês de julho.

<sup>45</sup> Ver pág. 69, do capítulo I, da presente parte.

<sup>46</sup> Ver Anexo 1, pág 169.



De forma a rentabilizar o tempo de aula dedicado à Oficina Lexical, pediu-se aos estudantes para lerem o texto em casa e responderem ao respetivo questionário de compreensão que o acompanhava<sup>47</sup>.

O questionário de compreensão textual resume-se a uma curta série de perguntas de escolha múltipla, pois relembramos que, no âmbito da Oficina Lexical, o texto (escrito ou oral) serve sobretudo como uma fonte de léxico, embora, posteriormente, se possa e deva aproveitá-lo para atividades dirigidas para a compreensão e interpretação textual. Como defendemos em Silva (2011), acreditamos que um consistente trabalho lexical prévio às atividades de compreensão e interpretação textual pode beneficiar de forma idêntica o desenvolvimento da competência lexical e o desenvolvimento da competência de leitura.

A aula começou por uma explicação do tipo de trabalho a desenvolver na Oficina Lexical e respetiva finalidade. Na nossa perspetiva, é fundamental que os aprendentes, sobretudo tratando-se de adolescentes e adultos, percebam o porquê das escolhas metodológicas do docente e os objetivos das tarefas propostas, evitando assim a desmotivação causada pelo não entendimento das finalidades do trabalho que se está a realizar. Defendemos, portanto, que se deve dar um sentido ao trabalho escolar.

Durante este esclarecimento, notou-se imediatamente nos aprendentes alguma surpresa acompanhada de alguma curiosidade acerca do tipo de atividade que iria ter lugar, gerando-se um ambiente de motivação.

Após a correção do questionário de compreensão textual e de um curto diálogo sobre o texto e a sua temática, em que se informou os alunos acerca do festival *Jazz no Parque*, solicitou-se a divisão dos aprendentes em grupos com três membros, resultando em quatro grupos de três elementos e um grupo de 4 elementos.

Distribuiu-se um Guião da Oficina Lexical<sup>48</sup> por discente e lembrou-se aos alunos que, tratando-se de um trabalho em grupo, se pretendia uma cooperação entre os seus membros, que juntos, unindo os seus conhecimentos, deveriam solucionar os exercícios e as tarefas propostas. Seguindo o modelo de correção indicado no ponto 3.4.4. do capítulo II da primeira parte deste relatório<sup>49</sup>, informou-se os alunos de que a

---

<sup>47</sup> Ver Apêndice 2, pág. 131.

<sup>48</sup> Ver Apêndice 3, pág. 133.

<sup>49</sup> Ver pág. 58.

correção dos exercícios seria feita intercaladamente com a realização das tarefas, para evitar a monotonia da oficina, ideia que agradou aos estudantes<sup>50</sup>.

Posto isto, os discentes começaram a procurar as soluções para os problemas colocados no Guião da Oficina Lexical, enquanto o professor percorria os grupos e geria a evolução dos trabalhos, prestando auxílio aos grupos mais atrasados ou com maiores dificuldades e esclarecendo dúvidas que entretanto iam surgindo, quer relativamente aos enunciados dos exercícios, quer quanto a questões interligadas com a unidade lexical em causa.

O primeiro exercício afigurou-se simples e de fácil execução, pois os discentes elaboraram rapidamente o campo lexical do arquilexema *música* a partir do texto. Durante a correção, os alunos indicaram apenas palavras individuais, desconsiderando as expressões ‘viver da música’ e ‘dá-me música’, esta última talvez de reconhecimento mais difícil.

O exercício 2 pretendia o estudo da polissemia da expressão ‘dar música a’. Contrastando o sentido que esta unidade adquire no título da crónica com o sentido que lhe é dado no contexto dos enunciados apresentados como exemplos da sua ocorrência<sup>51</sup>, os alunos tinham de explicitar essa outra significação possível e indicar a que nível de língua esse uso pertence.

Provavelmente devido à natureza dos exemplos, os alunos conseguiram fazer corresponder à expressão o sentido desejado – *enganar, mentir, prometer em vão*<sup>52</sup> – de modo bastante satisfatório, conseguindo perceber que se tratava de uma expressão de uso coloquial. Como seu sinónimo, o professor apontou ainda a palavra *ludibriar*, desconhecida dos aprendentes.

---

<sup>50</sup> Note-se que, embora os comentários relativos à correção dos exercícios sejam feitos na sequência da sua descrição, isso não significa que a correção da tarefa tenha tido lugar imediatamente após os estudantes a terminarem. Geralmente, as correções eram feitas de 3 em 3 exercícios.

<sup>51</sup> Todos os enunciados apresentados nos Guiões de Oficina Lexical que servem de exemplos ou pistas para a realização dos exercícios propostos foram retirados de um *corpus* da língua portuguesa, disponível em <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/crpcweb23/index.php>, última consulta a 05/08/2013. Segundo Decarrico (2001: 295), este tipo de instrumento permite o acesso a uma variedade de amostras oriundas da linguagem efetivamente usada pelos falantes nativos, seja oralmente ou por escrito.

<sup>52</sup> Significados indicados pelos alunos.

Na pergunta 3, solicitou-se aos alunos que explicassem por palavras deles a expressão ‘vira o disco e toca o mesmo’ atentando num enunciado dado. Apesar de não constar do texto, esta unidade lexical faz parte do universo temático em questão e dada a frequência com que ocorre no discurso dos nativos, o seu estudo pareceu-nos oportuno. Grande parte dos discentes não tinha conhecimento da sua existência, mas, ainda assim, conseguiram inferir o seu significado.

A tarefa 4 trata do valor pragmático de ‘bom’ enquanto marcador discursivo. Embora os aprendentes tenham conseguido solucionar a questão, eles admitiram nunca se terem apercebido deste uso de ‘bom’. O docente alertou os alunos para o facto de esta concretização de ‘bom’, enquanto marcador discursivo com o valor de pausa/tomada de vez, ter maior frequência no discurso oral, apesar de ele poder surgir em textos escritos, como no caso da crónica *Dá-me música*, com o intuito de criar um estilo coloquializante.

No exercício 5, dividido em dois momentos, solicitava-se aos discentes que, a partir de uma série de enunciados onde ocorre a expressão ‘ter a capacidade de’, eles completassem um esquema alusivo à sua composição morfossintática, percebendo que esta unidade pode ser composta por ‘ter a capacidade de’ + numeral, ou ‘ter a capacidade de’ + verbo no infinitivo.

Este ponto da questão suscitou algumas dúvidas, pois a configuração do esquema mostrou-se confusa, dado que, como se pode ver na sua reprodução, deviam seleccionar a categoria gramatical e depois o tempo/modo verbal.

ter a capacidade de	(categoria gramatical)
	_____
	+
ter a capacidade de	(tempo/modo verbal)
	_____

Ora, os alunos imediatamente preencheram o campo *categoria gramatical* com a palavra ‘verbo’, o que, efetivamente, não está incorreto, ainda que não fosse esse o nosso desejo, pois pretendíamos que nesse espaço fosse colocado ‘numeral’. Esta confusão poderia, eventualmente, ter sido evitada, se por exemplo, o esquema fosse:

(tempo/modo verbal)

ter a capacidade de + verbo no \_\_\_\_\_

(categoria gramatical à exceção de verbo)

ter a capacidade de + \_\_\_\_\_

Após esta tarefa de cariz estrutural, os aprendentes tinham de seleccionar de um conjunto dado, expressões de sentido equivalente à expressão em estudo, utilizando, *a posteriori*, duas delas numa frase.

A análise deste item lexical foi ainda complementada na correção com o esclarecimento acerca da diferença entre o uso da construção com numeral e o uso da construção com verbo, tendo os alunos feito corresponder a uma e outra as expressões equivalentes seleccionadas anteriormente.

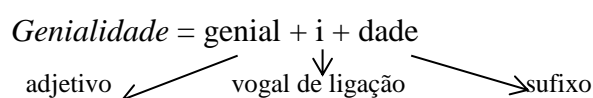
Surgiu ainda, durante a correção, uma dúvida acerca da expressão ‘ter jeito’. Uma aluna inquiriu o docente no sentido de perceber se, quando os falantes dizem frases do género “Aquele rapaz é jeitoso!”, estão a afirmar que certo rapaz possui muitas habilidades. Uma outra aluna prontamente explicou à colega que, nesse caso, a pessoa estaria a afirmar que certo rapaz é fisicamente atraente e não necessariamente habilidoso. O docente confirmou que, de facto, ao substituir o verbo ‘ter’ pelo verbo ‘ser’, a expressão pode ver o seu significado alterado, como no caso do exemplo enunciado, contudo, em algumas situações, dependendo do contexto, ‘ser jeitoso’ pode também significar ‘ter habilidade’, por exemplo: “Aquele rapaz é jeitoso em contas.”.

O exercício 6 segue a mesma conceção da questão 3. À semelhança do ocorrido na tarefa 3, também na 6 os estudantes revelaram desconhecer a expressão em causa: ‘deixar-se levar por’; todavia desvendaram com sucesso o seu significado, interrogando o docente acerca de outras possibilidades de co-ocorrência de nomes para além de ‘ritmo’. As sugestões de substituição de ‘ritmo’ foram partilhadas em grande grupo aquando da correção: deixar-se levar pela música/pelo dinheiro/pela conversa/pelas pessoas/pela situação/pelo professor/pelos colegas/pelos amigos, etc.

A tarefa 7 faz parte do conjunto de exercícios direccionados para a sinonímia, no entanto, desta feita são os discentes que, recorrendo apenas ao seu léxico mental, deverão encontrar dois equivalentes distintos para duas ocorrências da expressão ‘dar-se conta de’. Não houve grandes dúvidas na resolução desta questão.

A tarefa 8, a mais extensa e complexa da Oficina Lexical, causou algumas dificuldades aos aprendentes, sobretudo a partir do ponto 3 da questão, onde se analisava a formação por derivação dos nomes com sufixo em *-dade*.

Percebendo que os grupos estavam com dificuldades em resolver o exercício, situação, aliás, já prevista aquando da planificação da atividade, optou-se por realizá-lo em conjunto. A análise da formação de palavras com sufixo em *-dade* foi calmamente executada no quadro branco, através de um esquema previamente preparado pelo docente, de forma a auxiliar a turma a entender todo o processo em questão. A seguir procura-se reproduzir o dito esquema:



adjetivos terminados em *-al*: igual = igualdade

leal = lealdade

adjetivos terminados em *-il*: fácil = facilidade

útil = utilidade

adjetivos terminados em:

- *az*: capaz – (~~capacem~~) = capac i dade

raíz latina      vogal de ligação      sufixo

- *iz*: feliz – (felicem) = felic i dade

- *oz*: atroz – (atrocem) = atroc i dade

- *vel*: amável – (amabilem) = amabil i dade

Irregulares: bom = bondade

mau = maldade

Valor do sufixo *-dade*: ideia de estado, situação ou quantidade.

Ele está a viver um momento de felicidade. (estado)

As equipas estavam em pé de igualdade. (situação)

A elaboração deste esquema foi sempre acompanhada da respetiva explicação.

A questão 9 consistia em mais um exercício de sinonímia, mas em lugar de apresentar expressões de sentido igual à unidade lexical em causa, os discentes tinham de escolher a afirmação que melhor traduzia a intenção comunicativa da expressão ‘não ter nada contra’. A tarefa foi realizada sem dificuldades.

No exercício 10, último exercício de análise lexical, foi facultada aos aprendentes uma entrada de dicionário<sup>53</sup> relativa ao verbo ‘viver’, na medida em que “exploring dictionary entries can be one important and effective component of understanding a word deeply”, além de que estas entradas podem auxiliar a desvendar o sentido exato de uma palavra (Pikulski & Templenton, 2004: 7). Juntamente com o enunciado transcrito do texto, esta entrada de dicionário funcionaria como pista, para que os estudantes determinassem o significado da expressão ‘viver da música’.

No entanto, esta tarefa e a seguinte, a produção escrita, ficaram como trabalho de casa, pois entretanto o tempo de oficina esgotou-se.

### **1.1.2. Oficina 2**

No dia dezassete de julho, teve lugar a segunda intervenção na turma de nível B. Para haver uma certa coerência temática entre as Oficinas Lexicais, desta vez selecionámos um documento alusivo a um outro evento que também decorria por aquela altura na cidade do Porto: o *Letras na Avenida*<sup>54</sup>. Com o propósito de evitar a monotonia da oficina e porque a turma se mostrou interessada em exercícios de compreensão auditiva, optámos por escolher um texto oral, nomeadamente, uma reportagem<sup>55</sup>, retirada de um telejornal de um dos canais generalistas da televisão portuguesa.

---

<sup>53</sup> Todas as entradas de dicionário utilizadas nos Guiões da Oficina Lexical foram retiradas do endereço: <http://www.infopedia.pt/>.

<sup>54</sup> O *Letras na Avenida*, organizada pelos livreiros da cidade do Porto, ocorreu de 12 a 28 de julho de 2013 em substituição da habitual Feira do Livro, que por motivos económicos não se pode realizar.

<sup>55</sup> Reportagem disponível em: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=666482&tm=4&layout=122&visual=61>, última visualização a 07/08/2013.

Esta oficina foi orientada pelo plano subsequente:

<b>Os alunos são capazes de:</b>	<b>Atividades</b>
a) Reutilizar o léxico aprendido anteriormente	Recuperação da expressão ‘viver da música’, adaptando-a àqueles cujo trabalho é a escrita: ‘viver das letras’
b) Compreender um documento oral	Os alunos assistem à reportagem <i>Letras na Avenida</i> (ver nota 58) e verificação oral da compreensão através da interação vertical e horizontal
c) Resolver questões e problemas lexicais	Realização em grupo dos exercícios presentes no Guião da Oficina Lexical (Apêndice 4)
d) Explicar por palavras suas as conclusões a que chegou	Interação vertical e horizontal a partir da partilha dos resultados obtidos no exercício 4 do Apêndice 4.

Quadro 4 – Plano da Oficina Lexical turma nível B – 17/07/2013

Iniciou-se a aula retomando a Oficina Lexical anterior, corrigindo o exercício número 10 e lendo as produções escritas de alguns alunos<sup>56</sup>.

De forma a interligar as duas oficinas, o professor aproveitou a expressão ‘viver de’ e pediu aos alunos que indicassem profissões que subsistem da indústria musical. Após a elaboração deste campo lexical, o docente perguntou aos aprendentes como seria a expressão equivalente a ‘viver da música’, mas referente a escritores, editores, livreiros, alfarrabistas, tradutores, poetas, romancistas, redatores, etc. Os discentes apresentaram diferentes hipóteses, entre as quais: ‘viver dos livros’, ‘viver da poesia’, ‘viver da escrita’, ‘viver das palavras’ e, aquela que viria a servir como ponte entre as duas Oficinas Lexicais, ‘viver das letras’.

Após este momento introdutório, os alunos assistiram duas vezes ao vídeo da reportagem, seguindo-se a compreensão auditiva do documento, feita oralmente em interação vertical e horizontal. Novamente, também nesta oficina o foco é

---

<sup>56</sup> Ver Anexo 2, pág. 171. Com a correção destas produções verificamos que, de um modo geral, os discentes utilizaram satisfatoriamente as unidades lexicais analisadas na aula anterior.

fundamentalmente lexical, pelo que o documento oral serve essencialmente de fonte e contexto ao léxico a estudar.

Relembrando os alunos dos objetivos e procedimentos do trabalho oficial, a turma dividiu-se mais uma vez em grupos, constituídos pelos mesmos elementos da oficina anterior, e os Guiões da Oficina Lexical<sup>57</sup> foram distribuídos.

Este Guião da Oficina Lexical tem uma configuração ligeiramente diferente do precedente. Os exercícios nele apresentados pretendem conduzir o aprendente a um nível mais profundo de conhecimento acerca das unidades lexicais selecionadas para estudo, o que torna as tarefas mais extensas, mas em menor número. Tomou-se esta decisão, visto que “the more students manipulate and think about a word, the more likely it is that the word will be transferred into long-term memory” (Decarrico, 2001: 289).

A primeira questão engloba aspetos de sinonímia e polissemia, em que os aprendentes tinham de selecionar as respostas corretas utilizando as pistas contextuais de vários enunciados. Os alunos solucionaram facilmente este exercício, embora desconhecassem a palavra ‘certame’.

É importante referir que, enquanto o docente percorria os grupos, um dos alunos comentou que, embora só se tivesse apercebido de tal facto na Oficina Lexical anterior, realmente, era possível inferir significados de palavras desconhecidas através das outras palavras que a acompanham, dando como exemplo o enunciado II do exercício 1.2., em que o lexema ‘exibição’ o levou a optar por ‘exposição’ (alínea b)) como sinónimo de ‘certame’ naquele contexto e que se revelou a alternativa correta.

A tarefa número 2, a mais longa desta Oficina Lexical, comportava essencialmente exercícios de natureza morfossintática.

Pedia-se aos estudantes que, a partir da decomposição sintática da expressão ‘não podia deixar de ter’ e, recorrendo a uma entrada de dicionário referente ao verbo ‘deixar’, explicitassem o significado deste item lexical.

De seguida, os estudantes deveriam procurar saber se seria possível a utilização da forma afirmativa da expressão, justificando e ilustrando a sua resposta com um exemplo.

Depois de concluírem que apenas o núcleo ‘deixar de’ se mantém inalterável podendo ocorrer com outros verbos para além de ‘poder’, os aprendentes deveriam

---

<sup>57</sup> Ver Apêndice 4, pág. 139.



organizar uma tabela, onde faziam corresponder essas diferentes construções aos significados dados.

Por fim, pedia-se aos alunos que ligassem uma série de outras unidades lexicais onde ocorre o verbo ‘deixar’ aos seus significados, elaborando posteriormente uma frase para cada uma dessas expressões.

Apesar da sua extensão, os estudantes resolveram com alguma agilidade as questões colocadas, embora em alguns grupos tivesse sido necessária uma maior intervenção por parte do professor, de forma a melhor orientar o raciocínio dos alunos para o objeto em estudo.

Surpreendentemente, porque nos parecia que uma tarefa tão longa poderia ser fastidiosa, um aluno comentou o seguinte: “Que giro! Parece que estamos a resolver um mistério.”, opinião partilhada pelos colegas, revelando o seu entusiasmo na execução do trabalho.

A questão 3 diz respeito à polissemia da palavra ‘amante’ e os alunos não encontraram obstáculos à sua resolução.

O exercício 4 contempla a conversão do adjetivo responsável em nome. A turma teve algumas dificuldades em perceber este fenómeno linguístico, sendo necessário proceder à sua explanação e à resolução do exercício em grande grupo. Ainda assim, os alunos parecem ter ficado pouco seguros relativamente a este assunto, dado que em 4.4. foram indicadas bastantes palavras não aceitáveis como resposta, pelo que teria sido conveniente dedicar mais tempo ao estudo deste fenómeno, o que não nos foi possível devido aos constrangimentos temporais.

A última questão do Guião da Oficina Lexical desta segunda aula, a questão número 5, tratava da sinonímia e da polissemia da expressão ‘a par de’. Este exercício foi realizado oralmente em conjunto, pois faltavam apenas alguns minutos para a aula terminar e tornava-se imperativo finalizar o trabalho oficial, já que esta seria a última intervenção na turma de nível B.

## 1.2. Nível C

### 1.2.1. Oficina 1

A intervenção na turma de nível C começou no dia 11 de julho, na segunda semana do Curso de Verão de PLE 2013 da FLUP.

Dado tratar-se de um curso realizado durante as férias dos estudantes, resolvemos selecionar para a primeira Oficina Lexical um texto acerca deste período de descanso anual, mas com a preocupação de encontrar um documento com alguma complexidade, visto que a turma se compunha de um número reduzido de elementos e detinha uma sólida proficiência linguística plenamente adequada aos descritores de nível C previstos pelo QECR<sup>58</sup>.

Após alguma pesquisa, resolvemos adotar a crónica *Boas Férias (sem ironia)* de Ricardo Araújo Pereira<sup>59</sup>, publicada na revista *Visão* a 01 de julho de 2010. Esta crónica, para além de versar sobre as férias de verão, aborda o tema de forma humorística, enquadrando-o na atmosfera de crise económica que já naquela altura se fazia sentir, tornando o texto atual, apesar de a sua publicação datar de há três anos atrás.

Delineou-se o seguinte plano de oficina:

Os alunos são capazes de:	Atividades
a) Interpretar um texto escrito	Leitura e análise da crónica da crónica <i>Boas Férias (sem ironia)</i> de Ricardo Araújo Pereira (ver nota 62).
b) Selecionar informação textual adequada	Realização do exercício 2 do Apêndice 6
c) Resolver questões e problemas lexicais	Realização em grupo das tarefas propostas no Guião da Oficina Lexical (Apêndice 6)
d) Reutilizar corretamente algum do léxico estudado	Produção escrita – exercício 8 do Apêndice 6

Quadro 5 – Plano da Oficina Lexical turma nível C – 11/07/2013

<sup>58</sup> Ver Conselho da Europa, 2001: 49.

<sup>59</sup> Ver Anexo 3, pág. 175.

Tal como na turma de nível B, pediu-se aos estudantes para prepararem a leitura do texto em casa, lendo e respondendo ao curto questionário de compreensão<sup>60</sup>, para que fosse possível dedicar todo o tempo da aula à Oficina Lexical.

Também nesta turma, procedemos a um esclarecimento acerca do tipo de trabalho que pretendíamos desenvolver com a nossa intervenção e quais os objetivos que desejávamos alcançar com as Oficinas Lexicais, notando-se, à semelhança do ocorrido na turma de nível B, uma adesão entusiasta dos alunos ao projeto.

No decorrer da correção do trabalho de casa, desenvolveu-se uma pequena conversa acerca da temática do texto, com especial enfoque na crise económica e na forma como ela influencia a vivência das férias. Nesta curta interação, os estudantes confessaram terem tido algumas dificuldades na compreensão do texto. Posto isto, o professor pediu aos alunos para aguardarem pelo final da aula e, nesse momento, fazerem uma releitura do texto, comparando o nível de compreensão antes e depois da Oficina Lexical. Os discentes aceitaram o desafio com agrado.

A turma dividiu-se em 3 grupos de 3 elementos e deu-se início à Oficina Lexical.

Na primeira pergunta do Guião da Oficina Lexical<sup>61</sup>, pretendia-se que os discentes tomassem consciência do sentido que o verbo ‘pegar’ pode ter consoante a preposição que o rege e respetivo contexto. Apesar de terem conseguido realizar o exercício satisfatoriamente, os alunos revelaram alguma imprecisão e confusão em expressões como ‘pegar no jogo’, ‘pegar comigo’ e ‘pegar na mão’, pelo que coube ao professor desfazer estas dúvidas durante a correção.

Ainda a propósito desta tarefa, um aluno de origem espanhola perguntou o que se entendia em português por ‘colo’, dado que em castelhano ‘cuello’ significa pescoço. O professor explicou que, nesse caso, estávamos perante um *falso amigo*, dado que em português ‘colo’ se refere à zona corporal constituída pela base do pescoço e ombros; todavia, atualmente, este uso é pouco frequente e este termo é normalmente substituído por ‘peito’. Porém, o docente fez notar que a palavra ‘colo’ é bastante utilizada em expressões, como é o caso de ‘pegar ao colo’, exemplificando gestualmente o significado de tal unidade léxica. O professor perguntou depois aos alunos se conheciam outras ocorrências de ‘colo’ com um sentido diferente, tendo sido enunciadas as

---

<sup>60</sup> Ver Apêndice 5, pág. 143.

<sup>61</sup> Ver Apêndice 6, pág. 145.

expressões: ‘levar ao colo’, ‘sentar no colo’ e ‘dar colinho’. Cada expressão foi explicada pelo aluno que a referiu, sendo que esta informação era depois completada pelo docente.

A questão 2 pedia aos estudantes que reconhecessem como aceitáveis ou inaceitáveis vários itens lexicais compostos por um verbo e o lexema ‘férias’, reutilizando posteriormente os conjuntos possíveis em frases.

Toda a turma realizou o exercício corretamente e um dos alunos acrescentou ainda uma outra combinação viável: ‘tirar férias’.

Na tarefa 3, os estudantes deveriam inferir o significado de três expressões distintas recorrendo às respetivas pistas fornecidas: uma entrada de dicionário, outras ocorrências da mesma construção e definição de palavras. Dada a extensão do Guião da Oficina Lexical, com receio de que não houvesse tempo suficiente para concluir os trabalhos no limite da aula, distribuiu-se uma alínea por grupo. Na correção, cada grupo explicou ao resto da turma a sua conclusão e o processo que o conduziu a esse resultado. Com o acompanhamento grupo a grupo da realização deste exercício, pudemos constatar a forte motivação dos alunos, traduzida num sério empenho em desvendar o significado das expressões em causa. Todos os grupos conseguiram solucionar o problema com sucesso.

A questão 4 diz respeito a um exercício tradicional de correspondência unidade lexical – significado. Contudo, os alunos revelaram alguma confusão entre ‘é pegar ou largar’ e ‘é agora ou nunca’, possivelmente devido à semelhança estrutural das construções, ou à proximidade de uso entre as duas.

O exercício 5 estabelecia a distinção entre o uso do adjetivo ‘caro’ enquanto adjetivo qualificativo referente a algo monetariamente dispendioso e enquanto adjetivo utilizado para se dirigir a um interlocutor em situação formal de comunicação.

No momento de correção desta questão, os alunos levantaram algumas questões quanto ao uso formal de ‘caro’, interrogando se poderiam substituir este termo por ‘querido’. O docente respondeu negativamente à pergunta, explicando que ‘querido’ implicava uma proximidade afetiva entre os interlocutores, logo não deveria ser utilizado em contextos formais. Porém, ‘estimado’ ou ‘prezado’ poderiam ser alternativas aceitáveis a ‘caro’ numa situação formal de comunicação.

Na tarefa 6, os estudantes preencheram com bastante facilidade a tabela relativa aos sentidos possíveis da expressão ‘passar a’ e rapidamente selecionaram o significado correto das diferentes ocorrências do verbo ‘passar’, sem manifestar grande hesitação.

A última tarefa do Guião da Oficina Lexical, a número 7, confrontava os aprendentes com a utilização coloquial do verbo ‘meter’. Foi interessante reparar que alguns elementos dos grupos, para além dos exemplos presentes na crónica, criavam outros enunciados em que utilizavam o verbo ‘meter’ com as duas expressividades diferentes em causa, para convencerem os outros membros das suas conclusões.

Caso o tempo o permitisse, este exercício poderia ter sido alongado, possibilitando a inclusão de outro tipo de problemáticas que aumentariam o conhecimento do aprendente acerca do verbo ‘meter’, por exemplo, o estudo das várias expressões em que ele ocorre (‘meter água’, ‘meter o nariz’, ‘meter os pés pelas mãos’, ‘meter-se com’, ‘andar metido com’, etc.).

A produção escrita e a releitura do texto<sup>62</sup> ficaram como trabalho para casa, porque a aula entretanto terminou.

### **1.2.2. Oficina 2**

A dezoito de julho, exatamente passada uma semana da primeira oficina, retomamos o nosso projeto com a turma de nível C, começando pela leitura das produções escritas de alguns alunos<sup>63</sup>.

Assim como aconteceu com a turma de nível B, seleccionámos para esta aula um documento audiovisual relacionado com a temática do texto anterior: as férias. O material escolhido foi igualmente uma reportagem retirada do telejornal de um canal generalista da televisão nacional sobre o regresso dos emigrantes portugueses à terra natal, durante a época estival<sup>64</sup>. Para além do interesse didático deste documento no âmbito da Oficina Lexical, pareceu-nos um material adequado ao nível C, visto que grande parte dos entrevistados possui marcas de variedade dialetal dificultando a compreensão do discurso. Note-se ainda que o referido vídeo tem como pano de fundo uma festa popular típica do verão em Portugal, pelo que, ao assistirem a esta reportagem, os aprendentes tomariam contacto com este aspeto cultural português.

---

<sup>62</sup> Na aula seguinte, os alunos confirmaram que na releitura posterior à Oficina Lexical conseguiram compreender melhor o texto.

<sup>63</sup> Ver Anexo 4, pág. 177. Como se pode constatar, na generalidade, os discentes utilizaram corretamente os itens lexicais estudados na Oficina Lexical anterior.

<sup>64</sup> Reportagem disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-yrzc7JPIn4>, última visualização a 09/08/2013.

Esta oficina seguiu o plano abaixo apresentado:

<b>Os alunos são capazes de:</b>	<b>Atividades</b>
a) Produzir uma sequência narrativa	Produção escrita a partir de uma série de imagens e apresentação dos trabalhos
b) Compreender um documento oral	Visualização do trailer do filme <i>Aquele Querido Mês de Agosto</i> de Miguel Gomes (2008) e da reportagem <i>Os emigrantes e as festas populares</i> (ver nota 67). Verificação da compreensão oral através do exercício 4 do Apêndice 8.
c) Resolver questões e problemas lexicais	Realização em grupo dos exercícios presentes no Guião da Oficina Lexical (Apêndice 8)
d) Explicitar por palavras suas as conclusões encontradas	Exposição oral dos trabalhos

Quadro 6 – Plano da Oficina Lexical turma nível C – 18/07/2013

Antes da visualização da reportagem, quisemos enquadrar melhor o tema da aula e proporcionar aos alunos uma experiência de Oficina Lexical diferente da anterior.

Assim, a aula prosseguiu com a distribuição de uma transparência<sup>65</sup> com uma série de imagens diferentes para cada grupo, cujo objetivo era, a partir dessas figuras, os estudantes criarem uma pequena sequência narrativa, a qual seria depois projetada e apresentada à turma<sup>66</sup>.

Findas as exposições e leituras dos trabalhos, os alunos assistiram ao *trailer* do filme “Aquele Querido Mês de Agosto” de Miguel Gomes (2008) e aperceberam-se de que as imagens presentes nas suas fichas de trabalho pertenciam a esta longa-metragem. Os discentes imediatamente compararam as suas pequenas histórias à trama do filme, apontando diferenças e semelhanças.

Após este momento introdutório, os alunos voltaram a reagrupar-se em 3 grupos de 3 elementos, mas, desta vez, optaram por uma configuração diferente, de modo a cada um ter a oportunidade de trabalhar com outros colegas.

---

<sup>65</sup> Ver Apêndice 7, pág. 151.

<sup>66</sup> Ver Anexo 5, pág. 181.

O professor distribuiu o Guião da Oficina Lexical<sup>67</sup> para esta aula, o qual começava por uma tarefa de compreensão oral, cuja instrução foi devidamente explicada à turma. Os aprendentes assistiram duas vezes à reportagem mencionada anteriormente e completaram a tabela de compreensão oral.

A correção deste exercício confirmou o que tínhamos previsto. Efetivamente, a forte pronúncia regional dos entrevistados constituiu um obstáculo à compreensão do documento. Posto isto, optámos por voltar a exibir o vídeo após a correção da tarefa.

A Oficina Lexical propriamente dita abre com um exercício de correspondência, em que os alunos deveriam interligar as expressões sublinhadas nas afirmações da questão anterior às expressões equivalentes utilizadas pelos sujeitos entrevistados. Os alunos realizaram o exercício com facilidade.

A questão seguinte dividia-se em três tarefas distintas, cada uma pensada para um grupo que, após solucionar o problema em causa, deveria vir expor e explicar à turma as suas conclusões.

A tarefa do Grupo I e a tarefa do Grupo II propunham o estudo de diferentes significações do verbo *saber*. Os discentes, através da análise dos vários enunciados onde ocorre a unidade lexical em estudo, deveriam ser capazes de recolher os dados que depois lhes permitiriam completar as informações em falta, numa tabela facultada em folha transparente<sup>68</sup>, para que pudesse ser projetada e ficar visível, de modo a que toda a turma acompanhasse a explanação oral do grupo.

Por seu lado, a tarefa do Grupo III implicava a descoberta do significado de várias expressões e provérbios onde ocorre a palavra ‘pé’. Também este grupo deveria preencher uma tabela<sup>69</sup> com a mesma finalidade das outras transparências.

A cada elemento da turma foi distribuída uma cópia de todas as tabelas, para que todos os alunos ficassem com o registo das informações dadas pelos colegas dos diferentes grupos.

Este exercício estabeleceu uma dinâmica bastante interessante nos grupos, na medida em que obrigou os seus membros a cooperar na análise dos enunciados dados, de forma a desvendar as pistas que os poderiam ajudar a completar as tabelas. No entanto, houve bastante dificuldade com a metalinguagem solicitada pelas tabelas relativas ao verbo ‘saber’, tendo sido necessária a intervenção do professor no sentido

---

<sup>67</sup> Ver Apêndice 8, pág. 155.

<sup>68</sup> Ver Apêndice 9, pág. 159.

<sup>69</sup> Ver nota anterior.

de esclarecer os alunos quanto a este assunto. Por sua vez, o grupo encarregue das expressões e provérbios com ‘pé’, considerou o exercício complicado, pois tratando-se de idiomatismos, o significado não é imediato, exigindo concentração no estudo destas frases. Ainda assim, o grupo conseguiu cumprir a tarefa com sucesso.

A realização desta tarefa e a apresentação dos resultados<sup>70</sup> ocuparam o tempo restante da aula.

A estratégia de colocar os grupos a exporem as suas conclusões à turma foi produtiva, pois não só tornou os discentes sujeitos ativos e centrais da aula, como promoveu largamente a interação oral entre o grupo que expunha o seu trabalho e o resto da turma, que discutia e interrogava acerca das informações que partilhavam. Durante esta fase, o professor apenas interveio para complementar a informação, esclarecer dúvidas ou incentivar a conversação, lançando novas perguntas.

---

<sup>70</sup> Ver Anexo 6, pág. 185.



## **2. Oficina Lexical suplementar**

Embora fora do enquadramento do Curso de Verão de PLE 2013 da FLUP, em que se desenvolveu o nosso projeto, pensámos que seria adequado complementar este ponto do relatório, com uma atividade elaborada para o nível C do Curso Anual de PLE da instituição mencionada, na medida em que, parte do estágio também decorreu nesta turma. Porém, visto não pertencer ao mesmo contexto de investigação, limitar-nos-emos a apresentar o Guião da Oficina Lexical em questão, sem nos alongarmos na discussão crítica da sua aplicação.

O interesse desta ficha de trabalho advém do seu carácter profundamente laboratorial. Ao contrário dos guiões apresentados anteriormente, este Guião da Oficina Lexical<sup>71</sup> é dedicado inteiramente a um conteúdo lexical em concreto: a formação dos advérbios de modo com a terminação em *-mente*.

O objetivo desta atividade pretendia que os aprendentes chegassem até à regularidade da formação dos advérbios de modo terminados em *-mente*, a partir de uma série de tarefas orientadas e estruturadas para esta finalidade. Assim, os exercícios que compõem este guião estão encadeados de forma a atribuir uma complexidade crescente à tarefa, em que cada etapa fornece uma pista para a questão seguinte, culminando com a aplicação do conhecimento adquirido numa pequena produção escrita.

O texto que está na base desta Oficina Lexical é uma crónica de Miguel Esteves Cardoso intitulada *O Amor em Portugal*, presente na compilação *A Causa das Coisas*.

O procedimento que sugerimos para a aplicação desta oficina é semelhante à atuação que regeu as descritas nos pontos precedentes: após uma primeira leitura do texto, dedica-se algum tempo à sua compreensão e o tempo restante de aula será consagrado à realização e correção dos exercícios oficinais com a turma dividida em grupos. No entanto, ao contrário do que aconselhamos nas oficinas anteriores, quando se trata de um Guião com uma configuração mais laboratorial, parece-nos mais prudente fazer a sua correção só depois de estar integralmente resolvido, para não haver uma rutura do pensamento e do processo de análise do conteúdo lexical em estudo.

---

<sup>71</sup> Ver Apêndice 10, pág. 163.

### **3. Avaliação das Oficinas Lexicais**

Neste ponto do relatório, pretendemos refletir acerca das intervenções operadas nas turmas de estágio, procedendo à exposição dos dados obtidos através do preenchimento de um inquérito<sup>72</sup> individual, para que fosse possível apurar a avaliação feita pelos alunos, e fazendo uma autoavaliação das oficinas realizadas. Assim, a avaliação das Oficinas Lexicais que se segue terá um carácter quantitativo e qualitativo, dependendo se é realizada pelos discentes ou pelo professor, respetivamente.

#### **3.1. Pelos Alunos**

Como já referimos, de forma a percebermos o impacto das Oficinas Lexicais por nós dinamizadas na aprendizagem dos alunos, no final da nossa intervenção, solicitamos às turmas o preenchimento de um inquérito para o efeito.

Começava-se por perguntar aos aprendentes se integrar uma Oficina Lexical no Curso de Verão de PLE 2013 tinha sido ou não conveniente, ao que 100% dos alunos em ambas as turmas responderam que tinha sido uma boa ideia.

De seguida, inquiriam-se os discentes acerca da produtividade das Oficinas Lexicais. Enquanto 100% dos alunos da turma de nível B afirmaram ter enriquecido o seu vocabulário com o trabalho desenvolvido nessas oficinas, na turma de nível C, 86% da turma expressou-se no mesmo sentido, porém 14 % dos aprendentes (correspondente a 1 aluno) expressou alguma incerteza quanto a esta questão, optando por responder ‘talvez’.

Na pergunta 4, tentou-se aferir se os estudantes sentiam que a sua proficiência linguística tinha sido beneficiada com as Oficinas Lexicais. Os resultados foram os seguintes:

---

<sup>72</sup> Ver Apêndice 11, pág. 165.

### Turma nível B

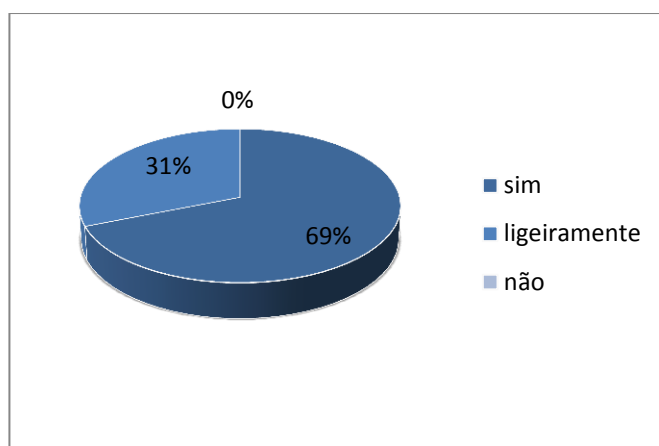


Gráfico circular "A Oficina Lexical foi benéfica para a sua proficiência linguística?" (turma B)

### Turma nível C

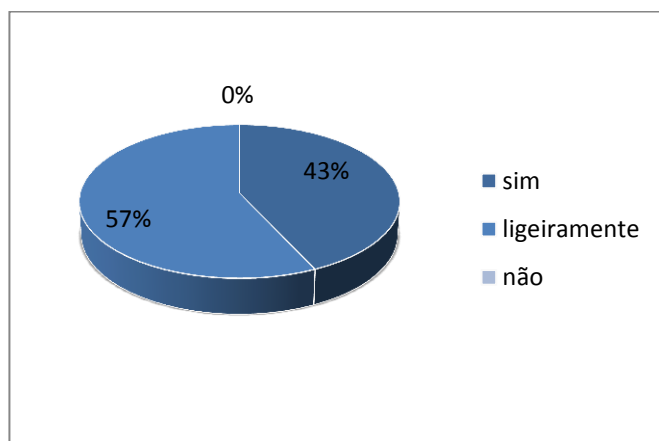


Gráfico circular "A Oficina Lexical foi benéfica para a sua proficiência linguística?" (turma C)

Como se pode constatar pelos gráficos apresentados, na turma de nível B a resposta afirmativa deteve a maior soma de resultados, ao passo que na turma de nível C, a maioria dos alunos considerou que as vantagens da Oficina Lexical para a sua proficiência linguística foram ligeiras.

A questão 5 procurava a aferir como avaliavam os aprendentes o nível de conhecimentos que adquiriram durante a nossa intervenção, utilizando uma escala de 1 (Fraco) a 5 (Muito Bom). Os números obtidos estão ilustrados nos gráficos abaixo apresentados:

### Turma nível B

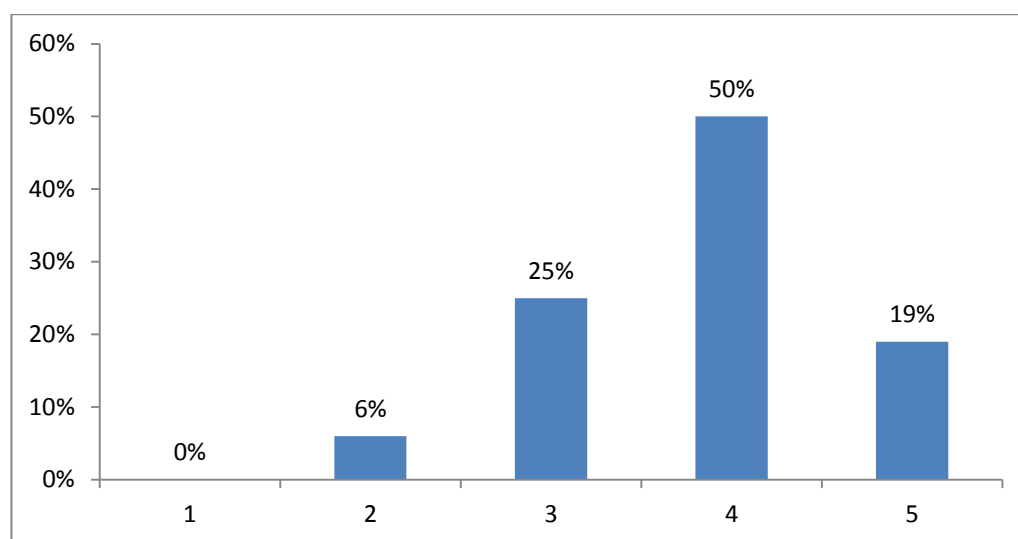


Gráfico de barras “Avaliação da Oficina Lexical ao nível dos conhecimentos adquiridos” (turma B)

### Turma nível C

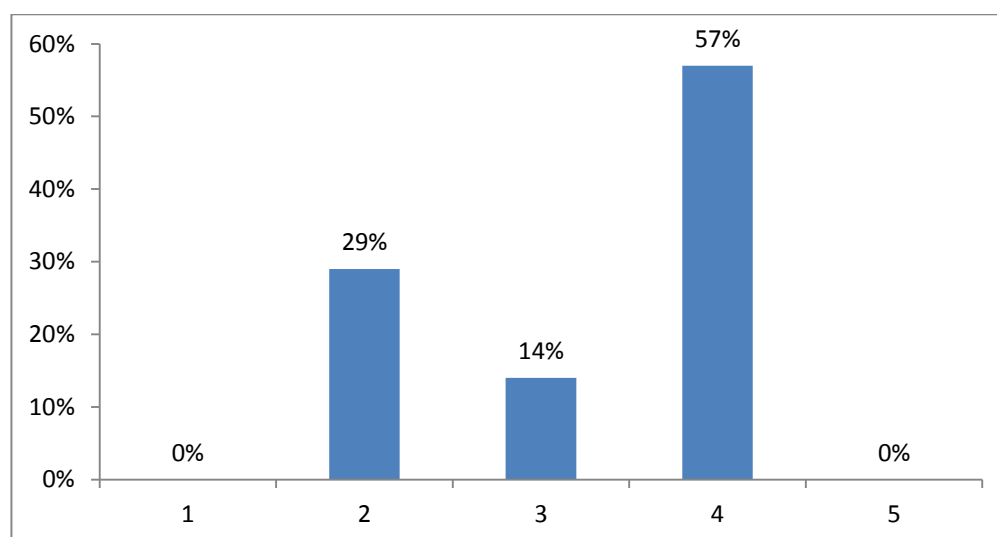


Gráfico de barras “Avaliação da Oficina Lexical ao nível dos conhecimentos adquiridos” (turma C)

Verifica-se que, em ambas as turmas, os aprendentes consideram que adquiriram um bom nível de conhecimentos, dado que na turma de nível B a percentagem relativa aos valores 4 e 5 (graus máximos na escala) perfaz 69% e na turma de nível C 57%.

Os últimos três pontos do inquérito pediam aos estudantes que, de acordo com a sua experiência, indicassem três vantagens e três desvantagens das Oficinas Lexicais e, por fim, tecessem alguns comentários ou sugestões ao trabalho desenvolvido.

Visto tratar-se de questões de resposta aberta, optámos por indicar apenas os aspetos mais mencionados pelos discentes.

Os alunos da turma de nível B indicaram como principais vantagens das Oficinas Lexicais o trabalho de grupo, a aquisição de novas unidades lexicais, o facto de ser uma nova abordagem ao estudo do léxico que permite o foco nesta área concreta da língua e que quebra a rotina das aulas, a análise de fraseologias e a possibilidade de estudar os diferentes valores dos itens lexicais.

A turma de nível C apontou também como principais benefícios a aquisição de novo léxico e a análise dos vários valores que uma unidade lexical pode possuir. Estes aprendentes acrescentaram, ainda o estudo das estruturas lexicais a um nível pragmático, posto que clarifica o seu uso e dois estudantes referiram-se às Oficinas Lexicais como um “bom método para memorizar”.

Em ambas as turmas, os alunos mencionaram um número bastante inferior de desvantagens em relação aos benefícios, tendo mesmo alguns alunos deixado em branco o espaço dedicado aos inconvenientes.

Ainda assim, na turma de nível B, foram destacados os seguintes aspetos negativos: o excesso de utilização da metalinguagem, instruções complicadas, pouco tempo para a realização das tarefas e alguma monotonia dos exercícios.

Na turma de nível C, os discentes queixaram-se igualmente do uso da metalinguagem e lamentaram a brevidade das Oficinas Lexicais, assim como não terem sido exploradas mais unidades lexicais.

Os comentários mais relevantes deixados pelos alunos foram todos no sentido de se continuar com a prática das Oficinas Lexicais e de se dedicar mais tempo à realização das tarefas nelas propostas.

Fazendo um balanço dos resultados apurados através do presente inquérito, concluímos que, de um modo geral, os aprendentes de ambas as turmas nas quais ocorreu a nossa intervenção ficaram satisfeitos com as Oficinas Lexicais enquanto metodologia didática para o estudo do léxico, sentindo que estas contribuíram para o desenvolvimento da sua competência lexical e, consequentemente, para a sua proficiência como falantes de português.

### **3.2. Pelo Professor**

Consideramos importante contemplar igualmente a opinião do professor no que respeita à avaliação das Oficinas Lexicais, na medida em que, ao ser ele o criador e dinamizador do projeto, a sua perspetiva poderá diferir da dos alunos. Além do mais, a reflexão crítica sobre a prática docente é fundamental na formação do profissional e um bom meio de aperfeiçoamento das técnicas e estratégias utilizadas em sala de aula.

A divisão da turma em grupos para a realização das tarefas da Oficina Lexical possibilitou ao docente dar uma atenção mais individualizada aos alunos, facilitando a sua perceção da eficácia ou ineficácia da metodologia utilizada, pois o contacto mais direto com os discentes permitiu-lhe uma maior perceção dos resultados obtidos, que foram representativos do cumprimento ou não dos objetivos delineados para aquela atividade.

Interessados em, de facto, perceber o impacto das Oficinas Lexicais junto dos aprendentes, durante as aulas ministradas, procurámos estar atentos às suas reações e à dinâmica de trabalho que se ia estabelecendo.

Começamos por notar desde logo que a organização da turma em grupos foi uma boa opção. O trabalho cooperativo mostrou-se benéfico quer para a execução das tarefas, quer para a aprendizagem lexical, visto que, ao fomentar a discussão acerca das informações que iam sendo descobertas com a análise das unidades lexicais, os elementos de cada grupo partilhavam entre si os seus conhecimentos recorrendo à língua portuguesa, reutilizando muitas vezes essas estruturas em estudo noutros contextos, como forma de experimentação das hipóteses que eram concebidas, tornando este processo colaborativo bastante enriquecedor não só a nível social, como também a nível linguístico.

O entusiasmo com que de início os aprendentes receberam as Oficinas Lexicais manteve-se constante ao longo da realização dos exercícios das duas vezes em que interviemos em ambas as turmas. Do nosso ponto de vista, o carácter quase laboratorial das tarefas propostas estimulou os estudantes, despertando a sua motivação e fomentando o seu envolvimento na aula, posto que muitos deles encararam a resolução dos problemas apresentados como um desafio a superar.

A correção das produções escritas dos alunos e dos exercícios em que se obrigava à reutilização dos itens lexicais estudados não será suficiente para nos permitir inferir se o léxico analisado nas Oficinas Lexicais foi, efetivamente, adquirido pelos

aprendentes. Para o comprovar, seria necessário proceder a um estudo nesse sentido, realizando tarefas de receção e produção com o léxico analisado e examinar, posteriormente, os resultados ao nível da exatidão do reconhecimento e da utilização dessas unidades lexicais. Contudo, acreditámos ter contribuído para um aumento do conhecimento lexical de ambas as turmas.

Em relação aos pontos negativos das Oficinas Lexicais, tal como os estudantes, sublinhamos a escassez de tempo para a execução das tarefas. Este tipo de estratégia requer concentração e reflexão, logo o discente não pode estar sujeito à pressão relacionada com a falta de tempo. Uma solução possível era o Guião da Oficina Lexical ter sido encurtado, contendo menos exercícios, já que alongar os trabalhos oficinais para um período de tempo demasiadamente extenso poderia resultar em monotonia e, consequentemente, em desmotivação.

Embora os alunos tenham indicado a utilização da metalinguagem como uma desvantagem, pois ela dificultou a compreensão e realização de alguns exercícios, não nos pareceu que tal tenha impedido o bom funcionamento do trabalho, uma vez que os alunos cooperavam entre si, partilhando os conhecimentos. Além do mais, sempre que uma dúvida surgia, o professor apressava-se a esclarecê-la.

Saliente-se ainda que as Oficinas Lexicais dinamizadas na turma de nível B, ao contrário do sucedido na turma de nível C, tiveram uma configuração semelhante, o que pode ter tornado a atividade demasiado previsível, prejudicando os objetivos do trabalho, na medida em que o efeito surpresa é um fator fundamental neste tipo de estratégia, pois origina a motivação dos alunos.

Apesar destas questões, consideramos que o projeto das Oficinas Lexicais foi aplicado com sucesso nas duas turmas, produzindo resultados benéficos no desenvolvimento da competência lexical dos estudantes em questão.

## **Conclusões Finais**

O léxico é a componente da língua utilizada pelos falantes para representar e descrever a realidade. É através dele que expressamos pensamentos e emoções, pelo que uma seleção lexical adequada e precisa contribui largamente para o rigor da mensagem e para a eficácia do ato comunicativo.

No ensino/aprendizagem de PLE/PL2, cujo objetivo primeiro é conduzir o aprendiz através de um percurso de aquisição da língua que lhe permitirá desenvolver uma proficiência linguística próxima do falante nativo, o desenvolvimento da competência lexical deverá ser uma prioridade, na medida em que o léxico se afigura como a espinha dorsal, à qual se vão unir as outras componentes linguísticas essenciais à comunicação.

Partindo destas premissas que colocam em evidência a relevância da competência lexical para a formação do estudante de PLE/PL2, procurámos traçar uma linha de análise teórica que nos possibilitasse compreender melhor em que consiste o léxico de uma língua, de que modo é que as estruturas lexicais de LE se organizam no cérebro do aluno, em que moldes o sistema lexical de LE é adquirido pelo discente e que problemáticas estão subjacentes a este processo, para que, posteriormente, pudéssemos apresentar uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento da competência lexical, em conformidade com estas reflexões.

Nesta revisão teórica, verificámos que o sistema lexical de uma língua não se esgota nos seus lexemas, mas estende-se até às expressões e construções lexicais maiores que a palavra, fixadas linguisticamente pela frequência do uso, sendo o seu estudo e aquisição, enquanto blocos de linguagem, muito produtivo, não só a nível lexical, como também a nível gramatical e até cultural.

No quadro do ensino/aprendizagem formal de PLE/PL2, o docente não deve confiar o desenvolvimento da competência lexical unicamente à aquisição contextual, na medida em que, para haver uma apropriação sólida do léxico, é necessário que o aprendiz compreenda as unidades lexicais, o que só será possível, se ele assimilar uma série de aspetos linguísticos e extralinguísticos inerentes a essas unidades, que deverão ser apreendidos através de um processo de análise focado no objeto lexical.

Desta forma, com o intuito de propor uma metodologia que visa o estudo sistemático dos conteúdos lexicais nas aulas de PLE/PL2, apresentámos as Oficinas Lexicais como um possível modelo pedagógico-didático de intervenção neste sentido.



Com a aplicação das Oficinas Lexicais em turmas de nível de proficiência elevada de PLE (nível B e C), pudemos aferir a produtividade e eficácia desta estratégia no desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes, que apesar de possuírem um conhecimento mais ou menos seguro da língua, nem sempre utilizam adequadamente o vocabulário de que dispõem, ou nem sempre encontram os termos adequados às suas intenções comunicativas.

Apesar de não podermos garantir com assertividade que as Oficinas Lexicais contribuíram para a fixação do léxico estudado na memória a longo prazo dos estudantes, já que, para tal, seria necessário uma maior amostra e ter em conta um intervalo de tempo consideravelmente mais extenso, a nossa experiência permite-nos afirmar que esta estratégia revelou resultados positivos a curto prazo, na medida em que os alunos reconheceram ter sentido um aumento do seu vocabulário, após a nossa intervenção.

Com o acompanhamento da realização das tarefas e com a correção dos trabalhos efetuados, verificamos que os alunos, de um modo geral, conseguiram solucionar os problemas lexicais colocados, acedendo autonomamente ao conhecimento, sendo capazes de reutilizar esse conhecimento posteriormente em contextos comunicativos.

Confirmou-se que as Oficinas Lexicais, por serem um género de trabalho pouco habitual nas aulas de língua, despertam uma grande curiosidade e entusiasmo nos discentes, os quais, deste modo, se motivam e se envolvem significativamente na realização das tarefas, condição essencial ao sucesso da aquisição lexical, pois um estudo do léxico que se pretende explícito requer que o aluno faça incidir toda a sua concentração na análise das unidades lexicais em estudo.

Esta motivação mantém-se ao longo do trabalho, dado que o carácter laboratorial das Oficinas Lexicais incita o estudante a, autonomamente, recolher e descobrir os dados que lhe permitirão resolver os problemas lexicais colocados, fornecendo aos aprendentes a informação necessária à compreensão do item lexical em análise. Deste modo, é possível trabalhar diferentes aspetos das estruturas lexicais, pois a Oficina Lexical possibilita a integração de diversos tipos de exercícios, que podem ser dirigidos para os conteúdos e conhecimentos que o professor considerar relevantes para os aprendentes.

Assim, as Oficinas Lexicais auxiliam a adquirir o léxico desconhecido, na medida em que o aprendente faz uso da sua capacidade processual para compreender a unidade léxica em análise, o que resultará na memorização da mesma.

A Oficina Lexical, tal como a preconizamos, poderá automatizar os processos de inferência do aprendente, tornando-o mais hábil a superar obstáculos lexicais que poderiam prejudicar o seu desempenho enquanto falante de português.

Durante a correção dos exercícios, notámos que esta estratégia promove o questionamento e a problematização quer dos conteúdos que se estão a analisar, quer do conhecimento já apreendido. Por isso, o professor nativo de PLE/PL2 deve preparar bem as Oficinas Lexicais, prevendo possíveis dificuldades e dúvidas relativamente ao léxico que nelas se irá abordar. Para o sucesso da atividade, é fundamental que o docente, quando falante autóctone de português, olhe para a língua na perspetiva do falante não nativo. Na verdade, este tipo de atividade exige bastante trabalho de elaboração e planeamento por parte do professor, que deverá colocar a sua criatividade ao serviço da Oficina Lexical. Note-se ainda que as Oficinas Lexicais devem ser articuladas com as aulas de língua, podendo, contudo, funcionar à margem delas, como complemento aos trabalhos letivos.

Portanto, concluímos que, embora não sejam a única metodologia, as Oficinas Lexicais propostas neste trabalho são uma eficaz alternativa às práticas tradicionais de desenvolvimento lexical.

No entanto, cabe-nos alertar, mais uma vez, para as limitações da presente investigação, na medida em que a sua amostra é reduzida e o seu tempo de execução foi condicionado pelas restrições impostas pelo modelo de estágio em vigor, pelo que estas conclusões não se poderão generalizar, nem tomar como universais.

Ainda assim, acreditamos que este trabalho poderá ser um contributo útil para a consciencialização da importância do desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PLE/PL2 e uma estimulante sugestão prática para cumprir esse propósito.

Terminamos, expressando o desejo de dar continuação a este projeto, alargando-o a outros contextos e, com o devido tempo, procurar perceber se, efetivamente, as Oficinas Lexicais desenvolvem a competência lexical dos aprendentes a longo termo, visto que não o foi possível com a presente investigação.

Gostaríamos igualmente de aplicar esta estratégia a turmas de Português LM, num estudo comparativo com os resultados de LE/L2 e desejaríamos, ainda, continuar a

aperfeiçoar as tarefas e exercícios propostos para as Oficinas Lexicais, no sentido de potencializar os seus benefícios.

## Referências Bibliográficas

BABIN, Jean-Phillippe (1998). *Lexique Mental et Morphologie Lexicale*, Berna, Peter Lang SA.

BARALO, Marta (2005). *Aspectos de la Adquisición del Léxico y su Aplicación en el Aula*, comunicação apresentada no I Congresso Internacional de FIAPE (Federación Internacional de Profesores de Español): El Español, Lengua del Futuro, Toledo. [Online], <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007359.pdf>, consultado a 18/07/2013.

BARTRA, Anna (2009). *La Enseñanza del Léxico*, in MIGUEL, Elena de (org.), *Panorama de la Lexicología*, parte IV, cap. III, Barcelona, Ariel, pp. 435 – 463.

BEGLAR, David & HUNT, Alan (2005). *Six Principles for Teaching Foreign Language Vocabulary: A commentary on Laufer, Meara, and Nation's "Ten Best Ideas"*, in *The Language Teacher*, vol. XXIX, n.º 7, Tokio, Jalt Publications, pp. 7 – 10. [Online], [http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07\\_29.7](http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7), consultado a 25/06/2013.

BERNARDO, Ana Maria (2010). *O Léxico Mental no Ensino e Aprendizagem de Vocabulário na L2 (Alemão)*, in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. V, pp. 27 – 40.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (2005). *Unidades Complexas do Léxico*, in RIO-TORTO, Graça et alii (org.), *Estudos em Homenagem a Mário Vilela*, Porto, Faculdade de Letras do Porto.

BOGAARDS, Paul (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Étrangères*, Paris, Hatier/Didier.

BOULTON, Alex (1998). *L'Acquisition du Lexique en Langue Étrangère*, in *Actes du 26<sup>ème</sup> Congrès de l'UPLEGESS*, St. Etienne, École des Mines. [Online], [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/43/55/PDF/1998\\_UPLEGESS\\_acquisition.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/43/55/PDF/1998_UPLEGESS_acquisition.pdf), consultado a 20/05/2013.

CARDOSO, Carla Alexandra S. (2012). *Aprendizagem do Vocabulário na Aula de L2: das palavras isoladas às colocações*, Dissertação de Mestrado, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CHENU, Florence & JISA, Harriet (2009). *Reviewing Some Similarities and Differences in L1 and L2 Lexical Development*, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, Aile... Lia 1, pp. 17 – 38. [Online], <http://aile.revues.org/4506>, consultado a 10/08/2013.

CIESSLICKA - RATAJCZAK, Anna (1994). *The Mental Lexicon in Second Language Learning*, in *Studia Anglica Posnaniensia*, n.º 29, Posnania, Adam Mickiewicz University, pp. 105 – 117. [Online], <http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/29/08Cieslicka-Ratajczak.pdf>, consultado a 09/05/2013.

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, ASA.

CORREIA, Margarita (2011), *Produtividade Lexical e Ensino da Língua*, in VALENTE, André & PEREIRA, Maria Teresa G. (org.), *Língua Portuguesa: descrição e ensino*, São Paulo, Parábola, pp. 223 – 237.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo (2012). *Léxico e Ensino de Línguas*, in *Actes du Colloque Miroire*, Sylvains les Moulins, Gerflint, pp. 131 – 142. [Online], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde10/coura.pdf>, consultado a 30/05/2013.

COURTILLON, Janine (2003). *Élaborer un Cours de FLE*, Paris, Hachette.

DAVIES, Paul & PEARSE, Eric (2000). *Success in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

DECARRICO, Jeanette S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching, in CELCE-MURCIA, Marianne (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3ª edição, Boston, Heinle & Heinle, pp. 285 – 299.

DUARTE, Inês (1992). *Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*, in DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et alii* (eds.), *Para a Didática do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 165 – 177.

DUARTE, Inês (2011). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical*, Lisboa, Ministério da Educação. [Online], <http://pt.scribd.com/doc/20309918/DesenvolverAconscienciaLexicalDOC-TRABALHO>, consultado a 20/06/2013.

DUPPENTHALER, Peter. (2002). *Vocabulary Acquisition: The research and its pedagogical implications*. [Online], <http://www.lib.tezuka-gu.ac.jp/kiyo/rTEZUKAYAMAGAKUIN-UNI/r42PDF/r42Duppenthaler.pdf>, consultado a 09/08/2013.

ELLIS, Nick C. (1995). *The Psychology of Foreign Vocabulary Acquisition: Implications for CALL*, in GREEN, D. & MEARA, P. (eds.), *International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL)*, vol. II, n.º 8, pp. 103 – 128. [Online], [http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/CALLPaper.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/CALLPaper.pdf), consultado a 29/07/2013.

FIGUEIREDO, Olívia (2004). *O Português Abre Portas: A quem? E como?*, in GREENFIELD, John (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias políticas e educativas*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 107 – 114. [Online], <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8301.pdf>, consultado a 07/07/2013.

FIGUEIREDO, Olívia (2006). *O Desenvolvimento da Competência Metalinguística Lexical na formação do Professor de Português Língua Não Materna*, in BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (org.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*, Porto, Porto Editora, pp. 523 – 535.

FIGUEIREDO, Olívia (2011). *Ensino-Aprendizagem do Léxico. Orientações Metodológicas*, in DUARTE, Isabel & FIGUEIREDO, Olívia (org.), *Português, Língua e Ensino*, Porto, Universidade do Porto, pp. 345 -362.

FIGUEIREDO, Eunice B. & FIGUEIREDO, Olívia M. (2010). *Unidades Fraseológicas no Ensino de PLE. Perspectiva Intercultural*, in *Limite*, nº 4, pp. 155 – 166. [Online], <http://www.revistalimite.es/volumen%204/eunice.pdf>, 07/08/2013.

FOLSE, Keith S. (2004). *Myths About Teaching and Learning Second Language Vocabulary : What recent research says*, in *TESL Reporter*, vol. XXXVII, nº 2, pp. 1 – 13. [Online], <https://ojs.lib.byu.edu/spc/index.php/TESL/article/view/3794/3540>, consultado a 15/07/2013.

FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim (1990). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, 2ª edição, Coimbra, Almedina.

GAILLARD, Xavier (2004). *Vocabulaire: questions pour ouvrir le dossier*, in *Résonance*, nº 4, Sion, entrevista concedida a Nadia Revaz, pp. 4 – 6. [Online], <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2004/doc/No%2003-Resonances%20nov%2004.pdf>, consultada a 05/07/2013.

GARCÉS, Juan A., DÍAZ, Bastián D. & JUDIKIS, Daniel O. (2012). *The significance of Vocabulary in Language Teaching: Groundbreaking research on the application of the Lexical Approach in Punta Arenas – Guide Teacher*, Universidad de Magallanes, Punta Arenas. [Online],

[http://www.umag.cl/biblioteca/tesis/alvarez\\_garces\\_2012.pdf](http://www.umag.cl/biblioteca/tesis/alvarez_garces_2012.pdf), consultado a 02/07/2013.

HIGUERAS, Marta (2004), *Claves Prácticas para la Enseñanza del Léxico*, in *Carabela*, n.º 56, SGEL, Madrid, pp. 5 – 25. [Online], <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=PCcPVWTircc%3D&tabid=774&mid=1543&language=es-ES>, consultado a 20/06/2013.

HOLEC, Henri (1994). *Compétence Lexicale et Acquisition/Apprentissage*, in *Les Cahiers de l'Asdifle: Lexique et didactique du français langue étrangère*, n.º 6, Paris, Asdifle, pp. 90 – 99.

KRASHEN, Stephen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Nova Iorque, Pergamon Press.

LACKMAN, Ken (s/d). *Lexical Approach Activities: A revolutionary way of teaching*. [Online], <http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>, consultado a 15/06/2013.

LAI, Yu-Ling (2005). *Teaching Vocabulary Learning Strategies: Awareness, beliefs and practices. A survey of Taiwanese EFL senior high school teachers*, tese de mestrado em *Language Teaching* apresentada na Universidade de Essex, Essex, University of Essex. [Online], [http://english.tyhs.edu.tw/epaper/epaper9/thesis\\_eng.pdf](http://english.tyhs.edu.tw/epaper/epaper9/thesis_eng.pdf), consultada a 03/07/2013.

LAUFER, Batia, MEARA, Paul & NATION, Paul (2005). *Ten Best Ideas for Teaching Vocabulary*, in *The Language Teacher*, vol. XXIX, n.º 7, Tokio, Jalt Publications, pp. 3 – 6. [Online], [http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07\\_29.7](http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7), consultado a 25/06/2013.

LAWSON, Michael J. & HOGBEN, Donald (1996). *The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students*, in *Language Learning*, vol. XLVI, n.º. 1, pp. 101 – 135. [Online], <http://crins07.wmwikis.net/file/view/Vocabulary->



Learning+Strategies+of+Foreign-Language+Students.pdf, consultado a 10/06/2013.

LEFFA, Vilson J. (2000). *Aspectos externos e internos da aquisição lexical*, in LEFFA, Vilson J. (org.), *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*, Pelotas, Editora da Universidade Católica de Pelotas. [Online], <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf>, consultado a 11/08/2013.

LEIRIA, Isabel (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada, Lisboa, Edição do autor. [Online], [http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=118&Itemid=69](http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69), consultada a 30/06/2013.

LEONTARIDI, Eleni & SOLER, Natividad P. (2010). *El Mundo de las Palabras. Técnicas de Aprendizaje de Léxico para Estudiantes de E/LE*, in *III Jornadas de Formación del Profesorado de Español*, Sofía, Instituto Cervantes de Sofía, pp. 43 – 67. [Online], [http://academia.edu/1150431/\\_El\\_mundo\\_de\\_las\\_palabras\\_tecnicas\\_de\\_aprendizaje\\_de\\_lexico\\_para\\_estudiantes\\_de\\_E\\_LE\\_](http://academia.edu/1150431/_El_mundo_de_las_palabras_tecnicas_de_aprendizaje_de_lexico_para_estudiantes_de_E_LE_), consultado a 28/06/2013.

LESSARD-CLOUSTON, Michael (2013). *Teaching Vocabulary*, Virginia, TESOL International Association. [Online], [http://www.academia.edu/2768908/Teaching\\_Vocabulary](http://www.academia.edu/2768908/Teaching_Vocabulary), consultado a 20/6/2013.

LEWIS, Michael (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications.

LEWIS, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice*, Hove, Heinle ELT.

LEWIS, Michael (2005). *Towards a Lexical View of Language: a challenge for*

*Teachers, in Babylonia*, n.º 3, pp. 7 – 10. [Online], [http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/michael\\_lewis\\_lexical.pdf](http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/michael_lewis_lexical.pdf), consultado a 30/06/2013.

LICERAS, Juana M. & CARTER, Diana (2009). *La Adquisición del Léxico*, in MIGUEL, Elena de (org.), *Panorama de la Lexicología*, parte IV, cap. III, Barcelona, Ariel, pp. 371 – 404.

LOPES, Ana Cristina Macário (1992). *Texto Proverbial Português: Elementos para uma análise semântica e pragmática*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. [Online], <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/719/2/Texto%20Proverbial%20Portugu%C3%AAs.pdf>, consultado a 26/09/2013.

MAGNUS, Sonia (2001). *Vocabulary in Everyday Communication*, in BURNS, Anne & JOYCE, Helen de S. (eds.), *Teachers' Voices 7: Teaching vocabulary*, Sidney, National Centre for English Language Teaching and Research.

MAROT, Julie (2011). *L'Apprentissage Lexical en Français Langue Étrangère : théorie d'acquisition et pratiques de classe*, artigo publicado online em <http://www.lecafedufle.fr>. [Online], <http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf>, consultado a 27/05/2013.

MATTHEY, Marinette (2004). *Pourquoi et Comment Apprend-on du Vocabulaire?*, in *Résonance*, n.º 4, pp. 7 – 9. [Online], <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2004/doc/No%2003-Resonances%20nov%2004.pdf>, consultada a 05/07/2013.

McCARTEN, Jeanne (2007). *Teaching Vocabulary: Lessons from the corpus, lessons for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

MILTON, James (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol, Multilingual Matters.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro*, Lisboa, Ministério da Educação. [Online], <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>, consultado a 15/06/2013.

MIURA, Tsuyuki (2005). *Interview with Paul Nation: The past, present, and future of second language vocabulary acquisition*, in *The Language Teacher*, vol. XXIX, n.º 7, Tokio, Jalt Publications, pp. 11 – 14. [Online], [http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07\\_29.7](http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7), consultado a 25/06/2013.

MORENO GARCÍA, Concha (2011). *Materiales, Estrategias y Recursos en la Enseñanza del Español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.

MOURA, Deije Machado de (2010). *Categorização do Léxico dos Benzedeiros Castroalvenses*, in MARÇALO, M. J. et alli (eds.), *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Évora, Universidade de Évora. [Online], <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt57/01.pdf>, consultado a 26/07/2013.

NATION, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

ODISHO, Edward (2007). *A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation*, in *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. II, Porto, Universidade do Porto, pp. 3 – 28.

OSTER, Ulrike (2009). *La Adquisición de Vocabulario en una Lengua Extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica*, in *Porta Linguarum*, n.º 11, Granada, Universidad de Granada, pp. 33 – 50. [Online], [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/2%20U%20Oster.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf), consultado a 10/07/2013.

OTAOLA OLANO, Concepción (2004). *Lexicología y Semántica Léxica: Teoría y aplicación a la lengua española*, Madrid, Ediciones Académicas S.A..

PICOCHE, Jacqueline (2004). Le Vocabulaire, Une Matière d'Enseignement à Part Entière, in *Résonance*, n.º 4, pp. 14 – 15. [Online], <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2004/doc/No%2003-Resonances%20nov%2004.pdf>, consultada a 05/07/2013.

PIKULSKI, John J. & TEMPLETON, Shane (2004). *Teaching and Developing Vocabulary: Key to a long-term reading success*, Boston, Houghton Mifflin. [Online], [http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author\\_pages.pdf](http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf), consultado a 20/05/2013.

PINTO, Graça (2009). *Second Language Acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings*, in DUARTE, Isabel M. & FIGUEIREDO, Olivia (org.), *A Linguagem ao Vivo*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 189 – 209.

RIO-TORTO, Graça (2006). *O Léxico: Semântica e gramática das unidades lexicais*, in ATHAYDE, Maria Francisca (coord.), *Estudos Sobre Léxico e Gramática*, Cadernos do CIEG n.º 23, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 11 – 34.

SCHMIDT, Richard (2010). *Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning*, in CHAN, W. M. et alii, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapura, Center for Language Studies of the National University of Singapore, pp. 721 – 737.

SCHMITT, Norbert (2008). *Instructed Second Language Vocabulary Learning*, in *Language Teaching Research*, vol. XII, n.º 3, pp. 329 – 363. [Online], <http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/schmitt-n-%282008%29-instructed-second-language-vocabulary-learning-language-teaching-research-12-3-329-363.pdf>, consultado a 10/08/2013.

SCHMITT, Norbert (2010). *Researching Vocabulary: A vocabulary research manual*, New York, Palgrave Macmillan.

SILVA, Hugo (2011). *Do Campo Lexical ao Texto: uma proposta para o desenvolvimento da competência de leitura nas aulas de Português língua materna e Francês língua estrangeira*, Dissertação de Mestrado, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SILVANO, Purificação & RODRIGUES, Sónia (2008). *O Desenvolvimento da Competência Linguística como Factor de Qualificação no Processo de Escrita: Um estudo no âmbito do projecto IELP*, in *Atas do XXIV Encontro Nacional da APL*, Braga, Universidade do Minho, pp. 437 – 451. [Online], [http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/30-Rodrigues\\_Silvano.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/30-Rodrigues_Silvano.pdf), consultado a 20/09/2013.

SILVANO, Purificação & RODRIGUES, Sónia (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática: uma proposta de articulação*, in BRITO, Ana Maria (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Porto, CLUP/FLUP, pp. 275 – 286. [Online], <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>, consultado a 27/04/2013.

SIMARD, Claude (1994). *Pour un Enseignement Plus Systématique du Lexique*, in *Québec Français*, n.º 92, pp. 28 – 33. [Online], [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=905](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=905), consultado a 06/08/2013.

SOUSA, Lucilene B. & GABRIEL, Rosângela (2012). *Palavras no Cérebro: o léxico mental*, in *Letrônica*, n.º 3, vol. V, pp. 3 – 20. [Online], <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/12244/8830>, consultado a 04/07/2013.

TAKAC, Visnja P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

THORNBURY, Scott (2002). *How to Teach Vocabulary*, Harlow, Longman.

TRÉVILLE, Marie-Claude & DUQUETTE, Lise (1996). *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue*, Paris, Hachette.

VILELA, Mário (1979). *Estruturas Léxicas do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

VILELA, Mário (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

VILELA, Mário (1995). *Léxico e Gramática: Léxico, dicionário, gramática*, Coimbra, Livraria Almedina.

VILELA, Mário (2002). *Metáforas do Nosso Tempo*, Coimbra, Livraria Almedina.

WILLIAMS, Edwin (1996). *Remarks on Lexical Knowledge*, in GLEITMAN, Lila & LANDAU, Barbara (eds.), *The Acquisition of the Lexicon*, 2ª edição, Massachusetts, The MIT Press, pp. 7 – 34.

XAVIER, Lola Geraldês (2012). *Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta*, in *Exedra*, número temático – *Português: Investigação e ensino* (dezembro), Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, pp. 469 – 479. [Online], <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf>, consultado a 11/06/2013.

ZHAO, Ying (2009). *An Empirical Study of L2 Learners' Use of Lexical Chunks and Language Production*, trabalho apresentado em The School of Teacher Education of Kristianstad University College no âmbito da unidade curricular *English Didactics*. [Online], <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:229050/FULLTEXT01.pdf>, consultado a 11/06/2013.

ZIPSER, Katharina (2013). *Effective Vocabulary Building in the Classroom Environment from B1 Onwards*, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*,

vol. LXXX, Amesterdão, Elsevier, pp. 397 – 405. [Online],  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000785>,  
consultado a 04/08/2013.

ZOBL, Helmut (1995). *Converging Evidence for the 'Acquisition-Learning' distinction*, in *Applied Linguistics*, nr. ° 1, vol. XVI, pp. 35 – 56.

## **Apêndices**



## Apêndice 1 – Inquérito de Caracterização da Turma

Português Língua Estrangeira - Curso de Verão 2013

### Português Língua Estrangeira - Curso de Verão 2013

Prezado (a) estudante,

Este inquerito é feito no âmbito da minha tese de mestrado. A sua contribuição será fundamental para o sucesso da mesma. O inquérito é totalmente anónimo. Muito obrigado pela sua colaboração.

**1. Idade**

**2. Sexo**

☐ Masculino

☐ Feminino

**3. Profissão**

**4. Nacionalidade**

**5. Língua Materna**

**6. Tem ascendência familiar lusófona?**

☐ Sim

☐ Não

**7. Nível de língua portuguesa que frequenta:**

☐ B

☐ C

8. Há quanto tempo estuda português?

9. Que motivo o levou a estudar a língua portuguesa?

10. Procure valorizar as seguintes tarefas, em que 1 é MENOS IMPORTANTE e 7 é MAIS IMPORTANTE:

	1	2	3	4	5	6	7
exercícios gramaticais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
treino da expressão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
momentos de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercícios de escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercícios de audição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercícios lexicais (vocabulário)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
momentos de descoberta cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Quais são as principais dificuldades que sente no estudo do português?

12. Quando desconhece o significado de uma palavra ou expressão como costuma proceder? (Selecione as DUAS opções que utiliza mais frequentemente)

- ☐ Consulta de dicionários
- ☐ Utiliza o contexto
- ☐ Recorre a tradutores online
- ☐ Pergunta ao professor (a), amigos, familiares, etc.
- ☐ Ignora essa palavra ou expressão
- ☐ Outra

13. Como costuma aprender novas palavras e expressões nas aulas de português?

14. De que tipo de atividade sente mais necessidade enquanto estudante de português?

- ☐ Estudar as regras gramaticais;
- ☐ Aumentar o vocabulário;
- ☐ As duas opções anteriores.

15. De acordo com a sua experiência enquanto estudante de português, o tempo dedicado ao estudo de novas palavras e expressões nas aulas parece-lhe suficiente?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho opinião

Obrigado pela sua atenção e tempo concedido ao preenchimento deste questionário.

## **Apêndice 2 – Questionário de Compreensão do texto “Dá-me Música” de Ana Gomes**

1. Selecione a opção adequada para completar cada uma das afirmações a seguir transcritas, justificando por palavras suas a alínea escolhida.
  - 1.1. O Dia Internacional da Música foi criado para
    - 1.1.1. celebrar a música feita em Portugal. \_\_\_\_\_
    - 1.1.2. assinalar a importância da música ligeira. \_\_\_\_\_
    - 1.1.3. festejar a importância da música na vida das pessoas. \_\_\_\_\_
  - 1.2. A música é uma forma de comunicar
    - 1.2.1. omnipresente no nosso quotidiano. \_\_\_\_\_
    - 1.2.2. usada de vez em quando. \_\_\_\_\_
    - 1.2.3. bastante fácil de analisar. \_\_\_\_\_
  - 1.3. Os músicos portugueses
    - 1.3.1. ganham facilmente o seu sustento através da música. \_\_\_\_\_
    - 1.3.2. têm dificuldade em assegurar o seu sustento através da música. \_\_\_\_\_
    - 1.3.3. emigraram todos por razões económicas. \_\_\_\_\_
  - 1.4. Em relação ao debate realizado sobre as condições financeiras dos artistas portugueses, a cronista pensa que
    - 1.4.1. é positivo, mas não se pode reduzir só ao dia das comemorações. \_\_\_\_\_
    - 1.4.2. é dispensável, porque nada resolve. \_\_\_\_\_
    - 1.4.3. é bom, mas não deve ser feito no dia das comemorações. \_\_\_\_\_
  - 1.5. A música é considerada pela cronista como uma linguagem
    - 1.5.1. universal
    - 1.5.2. regional
    - 1.5.3. Nacional
  - 1.6. A cronista entende que
    - 1.6.1. é discutível o que a música pode fazer pela união entre as pessoas. \_\_\_\_\_
    - 1.6.2. As consequências da música para o entendimento entre os povos são tão importantes que vão para além da própria música. \_\_\_\_\_
    - 1.6.3. é necessário respeitar todas as formas de expressão artística, mas adotar apenas as que são típicas da sua cultura. \_\_\_\_\_
  - 1.7. O título ‘dá-me música’ implica, neste contexto
    - 1.7.1. um incentivo à divulgação da música em todas as suas formas de expressão. \_\_\_\_\_
    - 1.7.2. uma crítica à forma como é organizado este dia. \_\_\_\_\_
    - 1.7.3. A seleção de uma música como acontece nos programas de ‘discos pedidos’. \_\_\_\_\_

## Apêndice 3 – Guião da Oficina Lexical turma nível B - 12/07/2013



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: B

Formador: Hugo Silva

Data: 12/07/2013

### Oficina Lexical – *Dá-me música*, de Ana Gomes

1. Percorra o texto e transcreva todas as palavras relacionadas com música que encontrar.

---

---

---

2. Para além do sentido presente no título do texto (oferecer/presentear com música), a expressão “dar música a” pode ter outro sentido. Através da análise das frases a) e b), abaixo transcritas:

- 2.1. Explique essa outra aceção.

---

---

- 2.2. Indique o nível de língua em que esse sentido é geralmente usado.

- a) “Os políticos estão constantemente a dar música ao povo.”
- b) “Eu não acredito em ti! Tu estás-me a dar música!”

3. Relacionada com a temática ‘música’, a expressão “vira o disco e toca o mesmo” é frequentemente usada pelos falantes de português. A partir do exemplo dado, explique por palavras suas o que quer dizer esta expressão.

“Estou cansado de te ouvir dizer isso! É vira o disco e toca o mesmo!”

---

---

4. ‘Bom’ é, na sua base, um adjetivo. Contudo, pode desempenhar outras funcionalidades. No texto em estudo, por exemplo, é usado como um marcador discursivo: “O que é que isto significa? Bom... Significa que em 1949 o International Music Council decretou que a 1 de

Outubro, mais do que em qualquer outro dia do calendário, a música deveria ser celebrada.”

(l. 2).

Atendendo ao exemplo transcrito do texto,

4.1. Indique qual é o valor pragmático de ‘bom’ neste contexto.

\_\_\_\_\_

4.2. Selecione, de entre as opções dadas, a mais adequada para exprimir o mesmo valor no contexto dado.

4.2.1. Bem

4.2.2. Certo

4.2.3. Ótimo

5. Atente na seguinte frase: “A música *tem a fantástica capacidade de unir* as pessoas (...)” (l. 4).

5.1. Compare a frase dada com as frases a seguir transcritas:

- a) Ele *não tem a capacidade de ser* gerente de uma grande superfície comercial.
- b) Os peixes *têm a capacidade inata de respirar* debaixo de água.
- c) Esta sala *tem a capacidade de duzentos lugares sentados*.
- d) Esta família *não tem a capacidade de sustentar* tamanhas despesas.
- e) Estas panelas *têm a capacidade de cinco* litros.

5.2. Complete a regra inerente à utilização da perífrase ‘ter a capacidade de’.

ter a capacidade de	(categoria gramatical)
	_____
	+
ter a capacidade de	(tempo/modo verbal)
	_____

5.3. Atente nas expressões dadas na caixa abaixo

5.3.1. Sublinhe as expressões que podem ter um significado equivalente a ‘ter a capacidade de’.

5.3.2. Redija duas frases utilizando duas dessas expressões.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

ter aptidão	ter disponibilidade	ter lotação	ter competência
ter espaço	ter habilidade	ter lugar	ter jeito

6. Explique por palavras suas a seguinte frase do texto, destacando o sentido da expressão sublinhada:

“(…) já o sentiram todos aqueles que se deixaram levar pelo ritmo mais ou menos acelerado da batida.” (l. 4).

---

---

7. Observe os seguintes enunciados e substitua a expressão ‘dar-se conta de’ por uma expressão/palavra de sentido equivalente:

7.1. “(…) está mais presente no nosso dia a dia do que nos damos conta.” (l. 6)

---

7.2. “Nem me dei conta do tempo passar!”

---

8. Atente na seguinte frase transcrita do texto:

“E que apoiemos aqueles que num momento de génio juntaram os acordes, as letras e a magia para nos proporcionar momentos geniais.” (l. 16).

- 8.1. Explique a diferença entre ‘momento de génio’ e ‘momento genial’.

---

---

- 8.2. Construa duas frases com cada uma das expressões.

---

---

---

---

- 8.3. *Genialidade* é outro nome da família de génio.

- 8.3.1. Decomponha o vocábulo de modo a indicar a palavra que está na sua base e o sufixo que a acompanha.

---

- 8.3.2. Indique outras palavras que sejam formadas através do mesmo processo.

---

---

8.3.3. Explícite a regularidade que encontra nessas palavras que indicou.

Para o fazer:

- Atente na categoria gramatical da palavra base;
- Repare nos sufixos;
- Procure perceber como se dá a ligação do sufixo à palavra base

---

---

---

9. A autora do texto declara:

“E se for preciso cantar em inglês, eu juro que não tenho nada contra.” (l. 25).

9.1. Selecione a afirmação abaixo transcrita que exprime o mesmo significado da expressão sublinhada:

- a) a autora recusa-se a cantar em inglês;
- b) a autora faz questão de cantar em inglês;
- c) a autora não tem qualquer objeção em cantar em inglês.

10. Atente na expressão sublinhada na frase a seguir apresentada:

“Mas menos fácil é viver da música em Portugal.”

10.1. Explique o significado desta expressão utilizando a seguinte entrada do dicionário:

---

---

**viver**

*verbo intransitivo*

1. ter vida; existir
2. gozar a vida; aproveitar a sua existência
3. portar-se; proceder
4. durar; conservar-se

*verbo transitivo*

1. alimentar-se (de); nutrir-se (de)
  2. subsistir com base (numa dada atividade)
  3. existir (em função de); dedicar-se totalmente (a)
  4. residir; habitar
  5. ter vida em comum (com); coabitar (com)
  6. passar por (uma dada experiência)
  7. experimentar (sentimento, emoção)
- (Do latim *vivĕre*, «idem»)

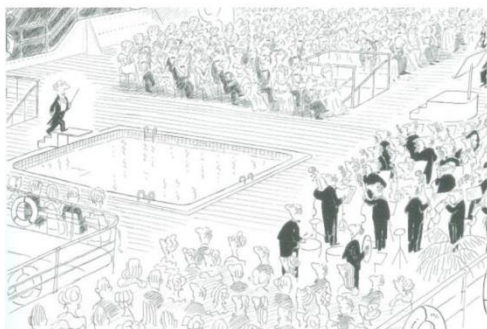
10.2. Dê três exemplos de ‘viver de + nome’.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

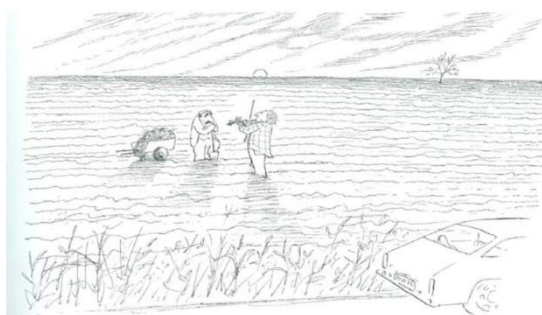


11. Tendo como ponto de partida a frase analisada no exercício anterior: **“Mas menos fácil é viver da música em Portugal.”** e observando as imagens apresentadas de seguida, imagine uma carta escrita pelo maestro a um amigo, lamentando as circunstâncias em que se encontra no momento presente.

No seu texto, que não deve ultrapassar 120 palavras, deve ter em consideração a situação favorável em que o personagem se encontrava no passado em contraste com a atual. Deve, igualmente, utilizar, pelo menos, 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



No passado



No presente

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

## Apêndice 4 – Guião da Oficina Lexical turma nível B - 17/07/2013



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: B

Formador: Hugo Silva

Data: 17/07/2013

---

### Oficina Lexical

*Letras na Avenida* - <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=666482&tm=4&layout=122&visual=61>

#### 1. “Letras na Avenida: Certame substitui a habitual Feira do Livro do Porto”

Esta é a legenda que podemos ler no início desta reportagem.

1.1. Indique a que evento se refere o nome ‘certame’.

---

1.2. Sem consultar o dicionário e atendendo unicamente às frases i. e ii., abaixo apresentadas, aponte qual é o significado adequado de ‘certame’ para este contexto.

a) feira                                      b) exposição                                      c) mercado

i. “O certame, composto por três núcleos distintos, reúne cerca de 40 trabalhos de diferentes pintores e escultores.”

ii. “Existem mais de 150 marcas que já confirmaram a sua participação no certame, estando praticamente esgotados 5000 metros quadrados de área de exibição.”

1.3. Nas frases a seguir apresentadas, substitua a palavra ‘certame’ pelo vocábulo que melhor se adequa ao contexto.

1.3.1. “No certame foram ainda debatidos temas como a crise económica, o desemprego e a emigração dos jovens.”

a) combate                                      b) concurso                                      c) discussão

1.3.2. “As equipas que irão participar no certame têm vindo a treinar intensivamente desde o início da temporada”

a) debate;                                      b) competição;                                      c) luta;

**2. “Cinquenta livreiros decidiram que a cidade não podia deixar de ter uma feira com livros.”**

2.1. Indique os constituintes sintáticos da expressão sublinhada.

.....

2.2. Recorrendo à entrada de dicionário abaixo apresentada, explique por palavras suas o sentido da expressão no enunciado transcrito.

.....

***deixar***

verbo transitivo

1. separar-se de
2. soltar de si; largar
3. abandonar
4. desistir de
5. desviar-se de
6. consentir
7. abster-se
8. legar em testamento
9. omitir

verbo intransitivo

desistir

verbo pronominal

1. consentir
2. não obstar

verbo auxiliar

não continuar

deixar a desejar

(<http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/deixar>)

2.3. Nesta frase, a expressão em estudo encontra-se na sua forma negativa. Diga se ela pode ocorrer também na forma afirmativa. Justifique a sua resposta e dê um exemplo.

.....  
.....

2.4. Indique os elementos nucleares desta expressão, ou seja, aqueles que se mantêm imutáveis em qualquer situação comunicativa.

.....

2.5. A construção ‘deixar de’ é frequentemente antecedita dos verbos ‘poder’, ‘querer’ e ‘conseguir’.

Depois de ler as frases a) a f), organize a tabela dada, fazendo corresponder as diferentes construções com ‘deixar de’ aos possíveis significados apresentados.

- a) “Com a minha força de vontade, eu vou, com certeza, conseguir deixar de fumar.”
- b) “Perante as afirmações do Sr. Deputado, eu não posso deixar de formular o meu protesto.”
- c) “Não quero, contudo, deixar de lhe reconhecer o valor devido.”
- d) “Eu não consigo deixar de pensar nele.”
- e) “Porém, não queria deixar de referir-me ainda a um outro assunto, este respeitante aos meios de comunicação.
- f) “Se vocês quiserem, nós podemos deixar de vir a este sítio.”

Significados

Enunciados

Abster-se de / Evitar

\_\_\_\_\_

Parar

\_\_\_\_\_

2.6. Existem outras construções possíveis com o verbo ‘deixar’.

2.6.1. Faça corresponder essas construções aos seus sentidos.

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| a) Deixar algo para mais tarde / para depois | 1. tolerar                          |
| b) Deixar algo por fazer                     | 2. excluir                          |
| c) Deixar alguém em paz                      | 3. adiar                            |
| d) Deixar a desejar                          | 4. não se incomodar / Ignorar       |
| e) Deixar passar                             | 5. não executar uma tarefa          |
| f) Deixar para lá                            | 6. não corresponder às expectativas |
| g) Deixar de fora                            | 7. não importunar                   |

2.6.2. Crie uma frase para cada uma das expressões anteriores.

- i. \_\_\_\_\_
- ii. \_\_\_\_\_
- iii. \_\_\_\_\_
- iv. \_\_\_\_\_
- v. \_\_\_\_\_
- vi. \_\_\_\_\_
- vii. \_\_\_\_\_

3. Repare nas duas frases seguintes.

- a) “É possível também assistir a uma programação muito, muito variada que vai certamente atrair muitos curiosos e também muitos amantes da literatura, aqui ao centro do Porto.”
- b) “A vizinha descobriu que o marido tinha uma amante e pediu-lhe o divórcio.”

3.1. O termo ‘amante’ ocorre nos dois enunciados com dois sentidos diferentes.  
Explicite por palavras suas esses significados.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2. Elabore uma frase para cada um dos sentidos.

- i. \_\_\_\_\_
- ii. \_\_\_\_\_

4. Atente na seguinte frase: “(...) **tenho comigo Guilhermina Rego, ela é vereadora da Câmara do Porto, responsável por esta iniciativa** (...)”

4.1. Indique a categoria sintática da palavra ‘responsável’ nesta frase.

\_\_\_\_\_

4.2. Reutilize essa palavra numa frase, com uma categoria sintática distinta.

\_\_\_\_\_

4.3. Explicite o significado de ‘responsável’ em cada um dos contextos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.4. Indique outras palavras em que ocorra o mesmo tipo de recategorização.

\_\_\_\_\_

5. Atente na seguinte frase: “ (...) um dos objetivos que era exatamente a promoção da leitura e do livro, a par de uma série de outras atividades, está a correr bem.”

5.1. A expressão destacada pode ser substituída por:

- a) dentro de;                      b) juntamente com;                      c) excetuando;

5.2. ‘a par de’ pode, no entanto, ter outro sentido num contexto diferente. A partir das frases seguintes, indique esse significado.

- a. “Vou-te por a par do assunto.”

\_\_\_\_\_

- b. “Eu não estou a par de nada do que se passou ontem na reunião.”

\_\_\_\_\_

- c. “Se eu estivesse a par do ocorrido, talvez lhe tivesse perdoado o atraso.”

\_\_\_\_\_

## **Apêndice 5 – Questionário de compreensão do texto “Boas Férias (sem ironia)” de Ricardo Araújo Pereira**

1. Diga se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrija as frases falsas de modo a torná-las verdadeiras.

1.1. Todos os portugueses vão de férias no verão. \_\_\_\_\_

1.2. Os portugueses partem para férias com a sensação de que o país está numa situação estável e harmoniosa. \_\_\_\_\_

1.3. Antes da sua partida para férias, os portugueses têm de cumprir três tarefas. \_\_\_\_\_

1.4. O cronista critica abertamente os cidadãos cujo estilo de vida é superior ao que podem suportar. \_\_\_\_\_

1.5. O cronista considera legítima e compreensível a aplicação de uma sobretaxa de IRS sobre o subsídio de férias. \_\_\_\_\_

1.6. No momento de seleccionar o local, o tipo de férias, a grande dificuldade é a compatibilidade da escolha com a capacidade financeira do cidadão.

1.7. O cronista considera mais económico fazer férias nas Caraíbas do que no Algarve. \_\_\_\_\_

1.8. A única modalidade de férias realmente económica e sem qualquer constrangimento financeiro é viajar de carro com a família. \_\_\_\_\_

1.9. O cronista considera o nível dos impostos incomportável para o cidadão comum. \_\_\_\_\_

1.10. A crónica apresentada constitui uma crítica ao modo como os portugueses organizam as suas férias. \_\_\_\_\_

2. Dê um título à crónica, apresentando as razões que justificam a sua opção.

---

---

---

---

## Apêndice 6 – Guião da Oficina Lexical turma nível C - 11/07/2013



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 11/07/2013

---

### **Oficina Lexical – Boas Férias (sem ironia) de Ricardo Araújo Pereira**

1. Atente na ocorrência do verbo 'pegar' nos enunciados a seguir apresentados.

- 1.1. Identifique a situação comunicativa em que esse enunciado é produzido.
- 1.2. Explícite o seu significado tendo em consideração o contexto em que ocorre.
- 1.3. Delimite os constituintes que ocorrem com o referido verbo.
- 1.4. Substitua a combinação verbo pegar + preposição por uma expressão de significado equivalente.
  - a) “Esta é a altura do ano em que os portugueses, depois de um ano de trabalho (os que ainda têm trabalho), pegam nas suas economias (...)” (l. 1)
  - b) Não devemos estar a pegar-nos estritamente ao rigor das palavras, sobretudo se a interpretação segundo a letra da lei conduzir a absurdos.
  - c) Com isto o Benfica fica sem força para pegar no jogo (...).
  - d) Mexa sempre para não pegar no fundo da panela.
  - e) Estás a pegar comigo, não estás?
  - f) Sr. Ministro, há que pegar também em certas questões específicas (...).

- g) (...) o PSD tem procurado " pegar -lhes na mão " para que os senhores sigam o bom caminho (...).
- h) Quem é que se vai levantar para lhe mudar a fralda, ou dar -lhe o biberão, ou pegar no bebé ao colo para o embalar?

2. Observe a seguinte frase retirada do texto em estudo:

“Portanto, podemos ir de férias descansados.” (l. 8).

- a) Assinale se as seguintes combinações de palavras são ACEITÁVEIS ou INACEITÁVEIS:

	ACEITÁVEL	INACEITÁVEL
fazer férias		
possuir férias		
gozar férias		
estar de férias		
planear as férias		
executar férias		
desfrutar das férias		
desfazer as férias		
aproveitar as férias		
desperdiçar as férias		

- b) Reutilize em distintos enunciados as combinações que considerou aceitáveis.

3. Procure explicitar o sentido das expressões sublinhadas tendo em consideração a pista dada.

- a) “ (...) aqueles que podem dar-se ao luxo de ter férias (...)” (l. 3).



\*Pista\*

luxo

(nome masculino)

1. ostentação da riqueza; magnificência; gala
2. fausto; sumptuosidade; pompa
3. qualquer bem ou objeto de custo elevado e que não é indispensável

(entrada retirada de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/luxo>)

- b) “O cidadão, que tem a mania das grandezas, pensou que podia viver à tripa-forra, num desses países modernos (...)” (l. 12).

\*Pista\*

A Joana e o Carlos mal casaram, compraram logo uma casa acima das suas possibilidades. Não me admira! Afinal, sempre tiveram a mania das grandezas!

Para percebermos melhor esta expressão coloquial “à tripa-forra” podemos atentar no significado das duas palavras que compõem esta expressão: “tripa” remete para barriga/estômago e “forra” significa “sem obrigações”, ou seja, significará em sentido lato “encher a barriga de forma despreocupada”.

- c) “Os milionários que tiverem dinheiro para depósito cheio e farnel poderão fazer-se à estrada, embora conscientes de que mais cedo ou mais tarde vão passar numa SCUT (...)” (l. 24).

\*Pista\*

Planeie bem o seu itinerário antes de se fazer à estrada.

“José Mourinho confidenciou ao semanário italiano “Panorama” que será uma questão de tempo até ser treinador do Real Madrid: «Mais cedo ou mais tarde treinarei o Real Madrid.»”

(<http://revistafutebolista.blogspot.pt/2010/05/mourinho-afirma-que-mais-cedo-ou-mais.html>)

4. Associe cada uma das expressões da coluna da esquerda à explicitação fornecida na coluna da direita.

1. É pegar ou largar	a) Utiliza-se em caso de dúvida. Equivalente a: “por via das dúvidas”
2. Mais vale tarde do que nunca	b) É a hora da verdade. Utiliza-se numa situação decisiva.
3. Pelo sim, pelo não (...)	c) Aproveitar ou não uma oportunidade. Utiliza-se quando é necessário fazer uma escolha definitiva.
4. É agora ou nunca	d) Expressa otimismo. É preferível que algo aconteça a que não aconteça.

5. Atente na afirmação: “Não, caro cidadão.” (l. 14)
- 5.1. Explicita o sentido do adjetivo ‘caro’ neste enunciado.
- 5.2. Indique em que situações comunicativas pode ocorrer o uso desse sentido.
- 5.3. Procure no texto de Ricardo Araújo Pereira uma frase em que ‘caro’ seja usado na aceção de ‘algo dispendioso’.
6. A construção verbal *passar a* é muito usada em português.
- 6.1. Analise os seguintes enunciados em que ela ocorre. Complete a tabela apresentada.
- a) “Os milionários (...) mais cedo ou mais tarde vão passar numa SCUT, daquelas que não eram pagas mas entretanto passaram a ser.” (l. 26)
- b) “Se o Sr. Presidente quiser, posso passar a ler a proposta , tal como ela está formulada.”
- c) “Não nos entendam mal, pois não queremos passar a mensagem errada!”
- d) “Assim que passar a curva, deverá seguir em frente até à saída seguinte.”

Ideia de	transmissão	ultrapassagem	começo	mudança
Enunciado:				

6.2. O verbo ‘passar’ pode ter diferentes significados conforme o seu uso. Procure assinalar o significado correto nos exemplos que se seguem:

6.2.1. Desde que ficou doente, o João tem passado um mau bocado.

- a) tem ultrapassado      b) tem acabado      c) tem sofrido

6.2.2. Como a mala passava o peso limite, tive de pagar uma taxa.

- a) possuir      b) exceder      c) suportar

6.2.3. Deve-se sempre passar por água as frutas e os vegetais, antes de os comer.

- a) lavar      b) limpar      c) molhar

6.2.4. Podes passar-me o sal, por favor?

- a) transmitir      b) dar      c) entregar

6.2.5. Consegui passar no exame de condução.

- a) deslocar-se      b) ser aprovado      c) terminar

7. “Uma hipótese é meter a família no carro (...)” (l. 20)

“Primeiro, há que meter gasolina (...)” (l. 21)

7.1. Em ambas as frases apresentadas, o verbo ‘meter’ tem o sentido de ‘colocar/pôr’. No entanto, numa delas, esse sentido adota uma expressividade particular. Discuta com os seus colegas esta questão e:

- a) Identifique a frase que apresenta essa particularidade;  
b) Indique a que nível de língua esse uso pertence;  
c) Explícite a sua expressividade.

8. “Ir para fora cá dentro”, slogan usado em tempos para promover o turismo nacional, é recuperado por Ricardo Araújo Pereira na sua crónica (l. 20).

A partir do seguinte cartoon humorístico e tendo como base o texto analisado, procure recriar a história deste personagem, fazendo referência à situação em que se encontra e aos motivos que o podem ter levado a tomar tal opção.

No seu texto deverá usar pelo menos 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.

[illegible]

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

## Apêndice 7 – Sequências de Imagens do filme “Aquele Querido Mês de Agosto” de Miguel Gomes

**U.PORTO**

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

1. Observe as imagens apresentadas e elabore uma legenda para cada uma:  
Tenha em atenção as personagens, o local, a possível situação e a altura do ano em que a ação se desenrola.

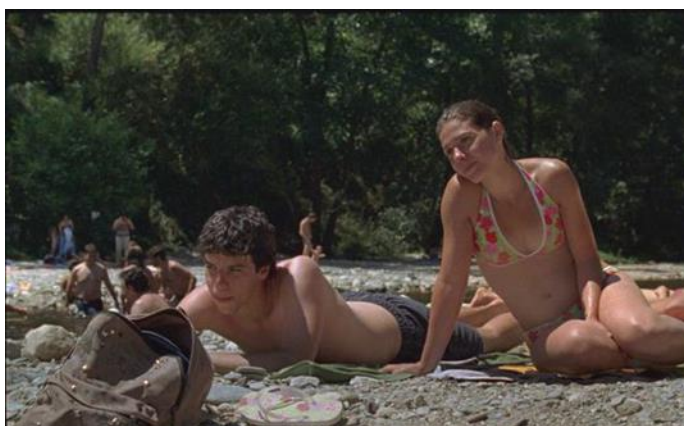


---

---

---

---



---

---

---

---



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

1. Observe as imagens apresentadas e elabore uma legenda para cada uma:  
Tenha em atenção as personagens, o local, a possível situação e a altura do ano em que a ação se desenrola.



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

1. Observe as imagens apresentadas e elabore uma legenda para cada uma:  
Tenha em atenção as personagens, o local, a possível situação e a altura do ano em que a ação se desenrola.



---

---

---

---



---

---

---

---



## Apêndice 8 – Guião da Oficina Lexical turma nível C - 18/07/2013



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

### 4. Reportagem: “Os emigrantes e as festas populares” (TVI)

a) Após ouvir a reportagem disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-yrzc7JPIn4>, assinale corretamente os entrevistados que emitem as afirmações da coluna da esquerda.

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5
a) Para além de já ter bebido e dançado, também já fui dar <u>um curto passeio</u> .					
b) <u>Na</u> <u>minha opinião</u> , as festas de verão acontecem, graças aos emigrantes.					
c) É uma festa <u>muito agradável</u> , pois é realizada na nossa terra-natal.					
d) Regresso a esta terra anualmente para participar das festas, <u>caso contrário</u> , não voltaria.					
e) <u>Venho de descanso</u> a Portugal com a minha família e gosto muito das festas de verão, porque são divertidas.					



b) Ouça novamente a reportagem e tente ligar as expressões sublinhadas nos enunciados do exercício anterior às expressões exatas que lhes correspondem usadas pelos entrevistados.

Enunciado exercício 4	Expressão utilizada na entrevista
a)	1. passar férias
b)	2. dar uma volta
c)	3. cá para mim
d)	4. sabe bem
e)	5. senão

5.

#### GRUPO I

Atente nas seguintes frases:

- a) “As férias que fizemos em Portugal no ano passado souberam-me bem!”
- b) “Este iogurte sabe mal, será que está estragado?”
- c) “O fim de semana de semana passou a correr, soube-me a pouco.”
- d) “Aquele bolo não é muito bom, sabe a farinha.”

Como pode verificar, a palavra ‘saber’ é utilizada em diferentes construções com significados distintos.

Tendo esta informação e a análise das frases anteriores como referência, propomos-lhe que tente completar o quadro da transparência.

#### GRUPO II

Atente nas seguintes frases:

- a) “Estudei tanto, que sabia a matéria toda para o exame de português.”
- b) “É preciso saber escolher bem o destino de férias, de maneira a economizar o máximo possível.”
- c) “É preciso saber como resolver a questão.”
- d) “Não me mintas, porque eu sei que foste tu.

Como pode verificar, a palavra ‘saber’ é utilizada em diferentes construções com significados distintos.

Tendo esta informação e a análise das frases anteriores como referência, propomos-lhe que tente completar o quadro da transparência.

### GRUPO III

Atente na seguinte frase retirada da reportagem:

“Ninguém fica indiferente a um pé de dança (...)”

Em português, existe um grande número de expressões e provérbios onde ocorre a palavra pé. No quadro fornecido na transparência encontra várias dessas expressões e provérbios. Procure fazê-los corresponder aos seus significados.

## Apêndice 9 – Transparências relativas à tarefa 5 da Oficina Lexical

FLUP – Curso de Verão PLE 2013 – Nível C  
18/07/2013

SABER <sub>1</sub>	
Categoria gramatical	
Construção Sintática (elementos que constituem a construção) (categoria gramatical + categoria gramatical)	a) _____ + _____ b) _____ + _____ c) _____ + _____ d) _____ + _____
Palavras que podem coocorrer com ‘saber’ (saber + _____)	
Significado	a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
Empregue as quatro construções estudadas em frases criadas por si	a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

FLUP – Curso de Verão PLE 2013 – Nível C  
18/07/2013

SABER <sub>2</sub>	
Categoria gramatical	
Construção Sintática (elementos que constituem a construção) (categoria gramatical + categoria gramatical)	a) _____ + _____ b) _____ + _____ c) _____ + _____ d) _____ + _____
Palavras que podem coocorrer com ‘saber’ (saber + _____)	
Significado	a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
Empregue as quatro construções estudadas em frases criadas por si	a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

FLUP – Curso de Verão PLE 2013 – Nível C  
18/07/2013

Expressões / provérbios	Significados	
a) “Anda dar um <u>pé</u> de <u>dança</u> comigo!”	Os sentimentos, geralmente, comandam os atos.	
b) “Vou <u>entrar</u> no novo ano com o <u>pé</u> <u>direito</u> .”	Economias	
c) “Eu não vou <u>arredar</u> <u>pé</u> daqui, enquanto tu não me contares o que se passou.”	Atrapalhar-se	
d) “Para onde o coração se inclina, o pé caminha.”	Retirar-se muito depressa	
e) “Para onde é que ele foi? Ainda agora estava <u>ao pé</u> de mim!”	Rejeitar	
f) Eu tenho um <u>pé-de-meia</u> guardado, no caso de vir a precisar de dinheiro numa aflição.”	Dançar	
g) “Para cada pé, seu chinelo.”	Levantar-se	
h) “Ele está muito doente, está com um <u>pé</u> para a cova.”	Alguém com falta de habilidade para dançar	
i) “Dança tu com ele. Ele é um <u>pé</u> de <u>chumbo</u> .”	Estar junto a	
j) “Quando o artista entrou, todo o público se pôs de <u>pé</u> .”	Ir depressa	
k) “O João enganou-me, agora <u>fiquei</u> de <u>pé</u> atrás com ele.”	Começar algo bem	
l) “Ela não gostava dele e <u>deu-lhe</u> com os <u>pés</u> .”	Para cada coisa existe o seu equivalente.	
m) “Já meteste os <u>pés</u> pelas <u>mãos</u> !”	Ir embora / sair	
n) “ <u>Vai</u> num <u>pé</u> e volta no outro.”	Desconfiar	
o) “Mal o viu, <u>fugiu</u> a sete <u>pés</u> .”	Estar a morrer	

## Apêndice 10 – Guião da Oficina Lexical: advérbios terminados em -mente



Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

Curso de Português Língua Estrangeira – Nível C – 1º Semestre – 2012/2013

### Oficina Lexical

#### ➤ Os Advérbios de modo com terminação em -mente

- **Problema:** Como se formam estes advérbios de modo?

1. Repare na seguinte citação retirada do texto de Miguel Esteves Cardoso e identifique nela o advérbio de modo.

“Em Portugal aqueles que amam preferem dizer que estão apaixonados, o que não é a mesma coisa, ou então embaraçam seriamente os eleitos com as versões estrangeiras: «I love you» ou «Je t'aime».”

2. Procure decompor morfologicamente a palavra, identificando a sua raiz e o afixo.
3. A que classe gramatical pertence a raiz da palavra encontrada em 2 ?
4. Qual o significado desse advérbio?
5. Percorra novamente todo o texto de Miguel Esteves Cardoso e selecione todos os advérbios de modo que encontrar.
  - a. Verifique se todos eles são, de facto, advérbios de modo.
  - b. Aplique para todos eles o mesmo processo que utilizou para o advérbio encontrado em 1 (pontos de 2. a 4.).
  - c. “As infelizes «amigas» reprimem com louvável estoicismo o enjoo (...)”  
Verifique se é possível transformar esta frase, substituindo o adjetivo louvável e o substantivo estoicismo pelo advérbio de modo correspondente.
  - d. A partir dessa análise e dos resultados obtidos procure formular uma regra geral para a formação dos advérbios de modo com a terminação em -mente em Português.
  - e. Procure formar outros advérbios (mínimo 5) e construir frases com eles, verificando assim a aplicação da regra que acabou de formular.

## Apêndice 11 – Inquérito de Avaliação das Oficinas Lexicais

### Avaliação da Oficina Lexical

---

### Avaliação da Oficina Lexical

Prezado (a) estudante,

Este inquérito é anónimo e serve unicamente para recolher a sua opinião acerca da Oficina Lexical realizada nas aulas de PLE.

**1. Nível de língua que frequenta:**

- ☐ B
- ☐ C

**2. Considera que a integração de uma Oficina Lexical no Curso de Verão de PLE foi:**

- ☐ Uma boa ideia
- ☐ Algo desnecessário
- ☐ Não tenho opinião

**3. A Oficina Lexical permitiu-lhe conhecer e adquirir novas palavras e expressões?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**4. Acredita que a Oficina Lexical foi benéfica para o seu desempenho enquanto falante de português?**

- ☐ Sim, foi bastante benéfica.
- ☐ Foi ligeiramente benéfica.
- ☐ Não, não foi benéfica.

**5. Ao nível dos novos conhecimentos que adquiriu, de 1 (FRACO) a 5 (MUITO BOM), como avalia a Oficina Lexical?**

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Avaliação da Oficina Lexical

---

6. De acordo com a sua experiência, enumere três vantagens da Oficina Lexical.

7. De acordo com a sua experiência, enumere três desvantagens da Oficina Lexical.

8. Comentários ou sugestões relativamente ao trabalho desenvolvido na Oficina Lexical.

Obrigado pela sua atenção e tempo concedido ao preenchimento deste questionário.



## **Anexos**

## Anexo 1 – *Dá-me música*, de Ana Gomes



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Curso de Verão de Português para Estrangeiros**

**Nível: B**

**Formador: Hugo Silva**

**Data: 12/07/2013**

3. Leia o texto a seguir apresentado.



*Dá-me música*, Ana Gomes [<http://www.sabado.pt>]

### ***Comemora-se hoje o dia Internacional Da Música***

O que é que isto significa? Bom... Significa que em 1949 o *International Music Council* decretou que a 1 de Outubro, mais do que em qualquer outro dia do calendário, a música deveria ser celebrada.

A música tem a fantástica capacidade de unir as pessoas, já dizia a Madonna, já o sentiram todos aqueles que se deixaram levar pelo ritmo mais ou menos acelerado da batida.

Motivadora de sorrisos, de risos, de lágrimas ou de uma tranquilidade inspiradora, está mais presente no nosso dia-a-dia do que nos damos conta.

E falar sobre música não é fácil. De todo.

Mas menos fácil é viver da música em Portugal.

Se hoje se deveria fazer um esforço conjunto pela internacionalização do que por cá é produzido, já que o nosso mercado não garante a sobrevivência dos seus artistas, pouco por isso se faz.

Aconteceu hoje - efetivamente - e integrado nas comemorações do dia, um debate com este propósito. E é natural que os assuntos tenham de ser iniciados. Se o caminho for este, começar pelo debate, então que seja.

Mas que amanhã, o dia em que a música vai estar lá para nós, como sempre esteve, o nosso esforço impulsionador seja ainda maior.

E que apoiemos aqueles que num momento de génio juntaram os acordes, as letras e a magia para nos proporcionar momentos geniais.

A forma mais universal de comunicação, o carinho que pode atravessar países e fronteiras pela Internet, que pode derrubar paredes e construir alicerces com as mensagens que quer passar, são muito mais do que músicas.

São um mundo inteiro.

São expressões artísticas que devem ser respeitadas, partilhadas e das quais acima de tudo nos devemos e podemos orgulhar.

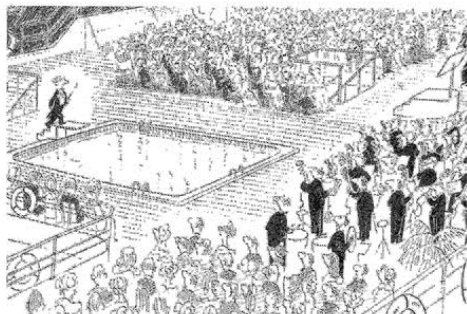
E se for preciso cantar em inglês, eu juro que não tenho nada contra.

Façam-se ouvir. É tudo o que é preciso.

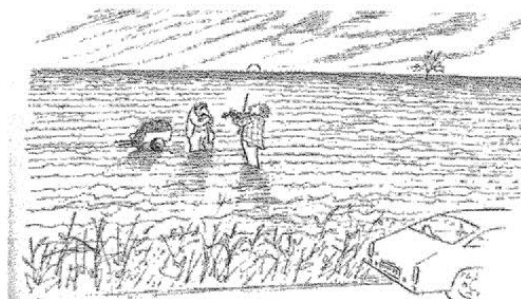
## Anexo 2 – Exemplos de Produções Escritas dos Alunos de Nível B<sup>73</sup>

11. Tendo como ponto de partida a frase analisada no exercício anterior: “Mas menos fácil é viver da música em Portugal.” e observando as imagens apresentadas de seguida, imagine uma carta escrita pelo maestro a um amigo, lamentando as circunstâncias em que se encontra no momento presente.

No seu texto, que não deve ultrapassar 120 palavras, deve ter em consideração a situação favorável em que o personagem se encontrava no passado em contraste com a atual. Deve, igualmente, utilizar, pelo menos, 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



No passado



No presente

Olá, meu caro amigo Carlos!

Há muito tempo que não falamos. Quero-te dizer que tenho muitas saudades daqueles dias em que nós tocávamos juntos na orquestra! Lembras-te dos nossos momentos geniais? Nós tocávamos em salas grandes que tinham a capacidade de mil pessoas; viajávamos em turnê à volta do mundo. Nós éramos ricos e famosos. E o que é que é agora? Bom... Agora é difícil a viver da música em Portugal. Por causa de crise as pessoas não vão aos concertos. O desemprego está a aumentar e não há dinheiro para pagar as contas... Quem necessita agora da nossa música? Para sobreviver na crise eu tenho de ir à aldeia e dar os concertos para os camponeses. Se eles não têm dinheiro para pagar, eles pagam com vegetais e frutas.

Sim, a minha vida não é fácil agora. Mas eu espero que o tempo passe e que nós nos juntemos novamente para mais bons concertos.

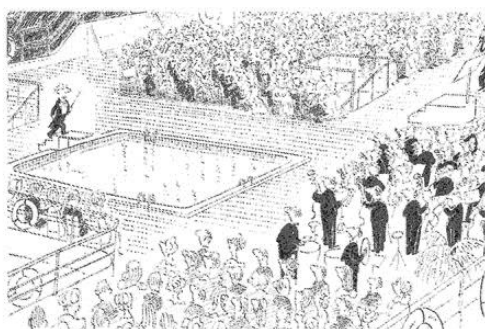
Adieu.  
Abraços

Teu Bem!

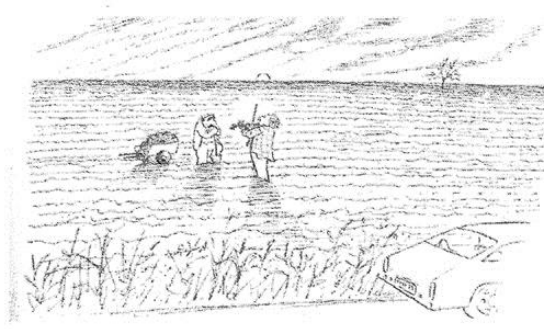
<sup>73</sup> Os trabalhos apresentados foram escolhidos aleatoriamente e digitalizados após a correção do professor.

11. Tendo como ponto de partida a frase analisada no exercício anterior: “Mas menos fácil é viver da música em Portugal.” e observando as imagens apresentadas de seguida, imagine uma carta escrita pelo maestro a um amigo, lamentando as circunstâncias em que se encontra no momento presente.

No seu texto, que não deve ultrapassar 120 palavras, deve ter em consideração a situação favorável em que o personagem se encontrava no passado em contraste com a atual. Deve, igualmente, utilizar, pelo menos, 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



No passado



No presente

*maestro* *a partir*  
 Caro Luísa,  
 Escrevo esta carta desde o Alentejo. Gostava de estar de férias mas  
 infelizmente não é assim. Acontece que no ano passado consegui  
 um emprego como diretor de orquestra num engenho com capacidade  
 para dois mil pessoas. Todas as noites tocávamos depois do jantar  
 e os passageiros dançavam horas e horas. Quando chegávamos a  
 um porto qualquer, as pessoas vinham e nos ouvir e um jornalista do Porto  
 escreveu que os horas que ficou connosco foram os momentos mais  
 geniais da sua vida. Acreditas?

Ao acabar o verão o dono prometeu-me ligar para voltar ao trabalho no  
 verão seguinte, mas na terça-feira passada é que o compocho falou  
 há um mês. Liguei ao dono e comecei a explicar uma história muito  
 estrecho. Não quis ficar ainda mais zangado e disse-lhe "Doutor,  
 não diga mais nada! Você está a dar-me música!"

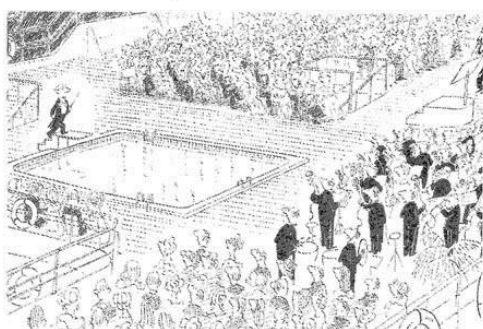
Felizmente consegui um emprego no Alentejo. Vou dar aulas de  
 violino aos miúdos dum milionário que confundiu o Alentejo  
 com o Algarve. Não tenho nada em contra do Alentejo nem  
 dos Alentejanos, mais não sei como é que se corre tudo.

Abego!

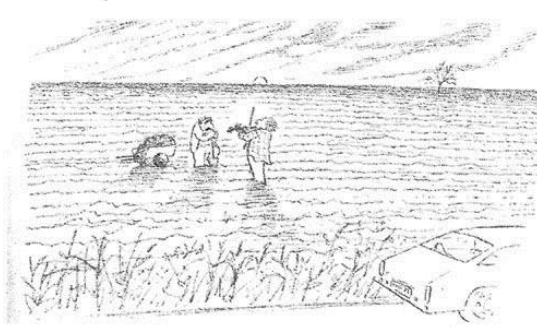
Muito bem!! =D

11. Tendo como ponto de partida a frase analisada no exercício anterior: “Mas menos fácil é viver da música em Portugal.” e observando as imagens apresentadas de seguida, imagine uma carta escrita pelo maestro a um amigo, lamentando as circunstâncias em que se encontra no momento presente.

No seu texto, que não deve ultrapassar 120 palavras, deve ter em consideração a situação favorável em que o personagem se encontrava no passado em contraste com a atual. Deve, igualmente, utilizar, pelo menos, 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



No passado



No presente

Querido amigo: um dia,  
 Como está? Há muito tempo que não nos vemos, temos de ir a tomar um café.

Você perguntou-me se era uma boa ideia que o seu filho estudasse música e que no futuro vivesse da música? Acho que eu posso responder a <sup>sua</sup> ~~seu~~ dúvida <sup>sendo</sup> ~~com~~ responsável (com responsabilidade), a resposta é não e ~~porque~~ vou contar-te porque. <sup>responsável</sup>

Vivo da música desde há mais de 25 anos, <sup>naquela</sup> ~~aquele~~ momento, ser músico era como ser advogado ou ser médico, era uma profissão prestigiosa. Só trabalhava para as pessoas da alta ~~classe~~ classe. Ainda me lembro da <sup>daquela</sup> ~~aquele~~ situação: estava ~~em~~ num bar <sup>havia</sup> mais de 300 pessoas, todas senhoras da classe alta, estavam ali <sup>para</sup> ~~para~~ <sup>escutar</sup> ~~ouvir~~ a <sup>minha</sup> ~~meu~~ música. claro, eu ganhava bem, tinha ~~essa~~ <sup>uma</sup> capacidade de comprar uma casa na rua mais cara da cidade, não estou a dar música <sup>daquela</sup> ~~ao~~ ninguém!

Mas 25 depois, a situação mudou, viver da música já não é uma coisa fácil. Pela <sup>crise</sup> ~~crisis~~ actual, também <sup>clássica</sup> ~~para~~ porque ~~as~~ <sup>as</sup> pessoas <sup>hoje</sup> ~~cada~~ <sup>hoje</sup> ~~vez~~ <sup>hoje</sup> ~~importa~~ <sup>hoje</sup> ~~menos~~ <sup>hoje</sup> ~~a~~ <sup>hoje</sup> ~~música~~ <sup>hoje</sup> ~~clássica~~. <sup>hoje</sup> ~~cada~~ <sup>hoje</sup> ~~vez~~ <sup>hoje</sup> ~~ganho~~ <sup>hoje</sup> ~~menos~~ <sup>hoje</sup> ~~dinheiro~~, na semana passada, fui ~~trabalhar~~ <sup>trabalhar</sup> num campo para dois campestres, só ~~me~~ <sup>me</sup> ~~recibi~~ <sup>recibi</sup> 40 euros ~~de~~ por duas horas, já ~~pode~~ <sup>pode</sup> ~~imaginar~~ <sup>imaginar</sup> como é difícil de viver da música!

Não tenha nada contra da esta profissão, se o seu filho estuda música, ele ~~pode~~ <sup>pode</sup> ~~passar~~ <sup>passar</sup> momentos geniais. Mas lhe ~~aconselho~~ <sup>aconselho</sup> que antes de estudar música, <sup>pense</sup> ~~pense~~ <sup>duas</sup> ~~duas~~ <sup>vezes</sup>.

xxx

Muito Bem = D

## Anexo 3 – *Boas Férias (sem ironia)* de Ricardo Araújo Pereira



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Curso de Verão de Português para Estrangeiros**

**Nível: C**

**Formador: Hugo Silva**

**Data: 11/07/2013**

2. Leia o texto a seguir apresentado.



**Ricardo Araújo Pereira**, *Revista Visão* - 01/07/2010

Esta é a altura do ano em que os portugueses, depois de um ano de trabalho (os que ainda têm trabalho), pegam nas suas economias (aqueles que não tinham o dinheiro em bancos que faliram), e vão agora de férias (aqueles que podem dar-se ao luxo de ter férias). E vão, de certeza, com a sensação de que deixam o País arrumado. O Presidente da República diz que a situação é insustentável. Um antigo Presidente e um candidato à Presidência dizem que ele não pode dizer que a situação é insustentável. O primeiro-ministro diz que estamos muito bem. A oposição diz que ele não pode dizer que estamos muito bem. Portanto, podemos ir de férias descansados. E esclarecidos.

A primeira tarefa do cidadão que começa a gozar o merecido descanso é pagar a não menos merecida sobretaxa de IRS sobre o subsídio de férias. O cidadão sabe, porque já lho disseram, que andou a viver acima das suas possibilidades, e por isso chegou a hora de pagar. O cidadão, que tem a mania das grandezas, pensou que podia viver à tripa-forra, num desses países modernos que premeiam os administradores das suas empresas com bónus milionários. Não, caro cidadão. Tudo isso lhe deu *status* e qualidade de vida, é indesmentível. Mas não é gratuito. Quem quer viver numa sociedade assim, paga.

A segunda tarefa é escolher um destino de férias. Tanto os destinos mais baratos, como uma semana com tudo pago nas Caraíbas, como os mais caros, como um fim de semana com meia pensão no Algarve, parecem excessivos para o seu orçamento. Uma hipótese é meter a família no carro e, como recomendou Cavaco Silva, ir para fora cá dentro. Uma opção que traz alguns problemas. Primeiro, há que meter gasolina, o que não é barato. Depois, talvez seja boa ideia comprar uma água e um papo-seco para a viagem. Mas com cautela, na medida em que o IVA sobre os bens essenciais subiu um por cento. Os milionários que tiverem dinheiro para depósito cheio e farnel poderão fazer-se à estrada, embora conscientes de que mais cedo ou mais tarde vão passar numa SCUT, daquelas que não eram pagas mas entretanto passaram a ser. Antes disso, num semáforo, ainda são capazes de topar com o ministro das Finanças com um chapéu virado ao contrário a pedir nem que seja a moeda mais pequena, em busca de receitas extraordinárias. Em princípio, depois de percorrer 50 quilómetros, o cidadão já não tem dinheiro e tem de voltar para casa. Essa é a terceira tarefa. Boa sorte.

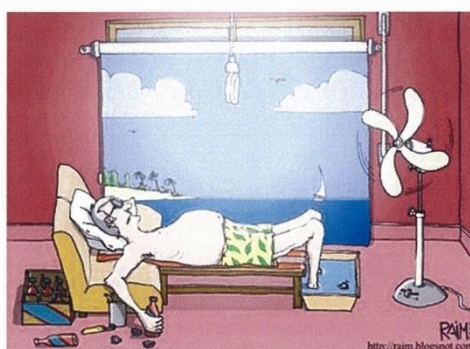


## Anexo 4 – Exemplos de Produções Escritas dos Alunos de Nível C<sup>74</sup>

8. “Ir para fora cá dentro”, *slogan* usado em tempos para promover o turismo nacional, é recuperado por Ricardo Araújo Pereira na sua crónica (l. 20).

A partir do seguinte *cartoon* humorístico e tendo como base o texto analisado, procure recriar a história deste personagem, fazendo referência à situação em que se encontra e aos motivos que o podem ter levado a tomar tal opção.

No seu texto deverá usar pelo menos 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



O senhor Martins tinha decidido planejar férias que tivessem pegado na sua economia, mas depois mudou de ideia. Pediu ao seu colega de trabalho que ~~ele~~ o ajudasse a marcar as férias. De facto, no seu trabalho era muito difícil tirar férias porque todos trabalham muito e só o chefe de empresa podia dar-se ao luxo de ter férias.

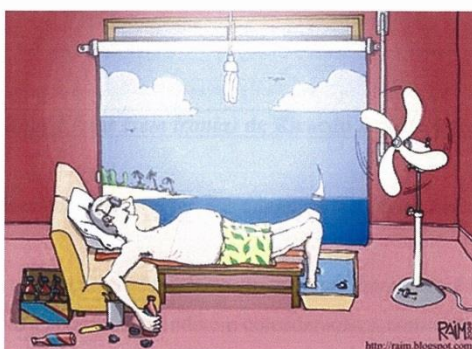
O senhor Martins fez-se à estrada e decidiu viver uma semana à tripa-fôrta em Saint-Tropez. Escolheu um hotel de luxo perto do mar, mas depois de três dias, quando teve de pagar o consumo do minibar do seu quarto, passou um mau bocado, porque reparou que já não tinha dinheiro suficiente. Por este razão, voltou para casa, mas como esteve sem dinheiro e nem podia ir à praia perto da sua casa, transformou a sua sala de estar numa pequena piscina com todas as coisas necessárias para gozar férias.

<sup>74</sup> Os trabalhos apresentados foram escolhidos aleatoriamente e digitalizados antes da correção do professor.

8. “Ir para fora cá dentro”, slogan usado em tempos para promover o turismo nacional, é recuperado por Ricardo Araújo Pereira na sua crónica (l. 20).

A partir do seguinte cartoon humorístico e tendo como base o texto analisado, procure recriar a história deste personagem, fazendo referência à situação em que se encontra e aos motivos que o podem ter levado a tomar tal opção.

No seu texto deverá usar pelo menos 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



Agosto, o seu calor já se começava a sentir e ninguém aguentava mais no trabalho. Também o Ze escolheu de tirar férias nessa altura, uma semana de descanso por se relaxar. Ainda não tinha escolhido as férias o destino e antes de pegar nas suas economias decidiu de controlar a sua situação financeira. No computador a página do web-banking tinha um aviso de cor vermelha por alertá-lo dos poucos dinheiro disponível. Não é que o Ze tenha um péssimo trabalho ou que gastava gastar gaste a grana com em vícios, ~~enquanto~~ ~~mento~~ dos impostos e das suas fixas da crise económica que ~~suaviza~~ o Ze nesta situação. Mas como poderia, depois de um ano de trabalho, não aproveitar das férias? O Ze começou a procurar passagem aérea low cost o promogões em comboios ou autocarros, não queria ir de carro pelo preço da gasolina. Tentou de encontrar hostel económicos ou quartos alugados mas os preços eram sempre elevados. O tempo perdido em encontrar um destino era muito até que o Ze escolheu de não desperar as suas férias e ir para o destino mais exótico do mundo: o seu salão. A passagem para chegar era barata, ~~ele~~ podia ir a pé, o alugel com portavel e facultar, a comida caseira. Tinha a água do mar, água da torneira com um pouco de sal, e uma vista linda, um poster de praia. Nenhum stress de se levantar cedo para fazer uma excursão, nenhum negociante que lhe queria vender souvenirs e poucos turistas. O Ze gozou das suas férias e ao voltar ao trabalho era mais relaxado dos colegas que se eram dados ao luxo das férias clássicas.

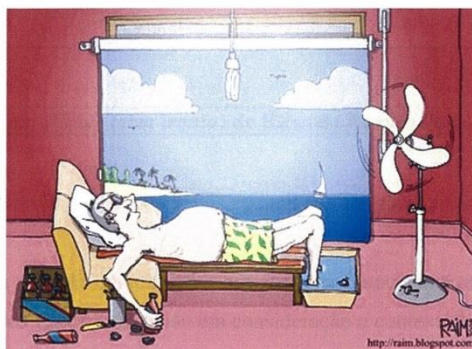
Nome do estudante:



8. “Ir para fora cá dentro”, slogan usado em tempos para promover o turismo nacional, é recuperado por Ricardo Araújo Pereira na sua crónica (l. 20).

A partir do seguinte *cartoon* humorístico e tendo como base o texto analisado, procure recriar a história deste personagem, fazendo referência à situação em que se encontra e aos motivos que o podem ter levado a tomar tal opção.

No seu texto deverá usar pelo menos 4 das expressões e construções estudadas nesta oficina.



A semana passada liguei para o Manuel e não me responderam. Fiquei preocupada e perguntei por ele no trabalho. "O Manuel está a gozar das férias", disseram-me os colegas. Achei que se calhar tinha ido para o Algarve ou para Madeira, mas encontrei-o pouco depois no Pingo Doce pegando numas cervejas. "Fiquei na casa, não há nada melhor?". "Melhor a casa do que o Algarve?", perguntei estanhada. "Não tenho dinheiro para viagens. Mas é melhor assim. Vem-me ver quando quiseres." Foi no domingo seguinte e pude comprovar que o Manuel tinha colocado uma ventoinha, um poster com uma imagem de uma praia e uma caixa de cervejas ao lado da espreguiçadeira improvisada. "Ooh, Manuel! Estás a pegar amigos?". Fiquei chateada embora ele tentasse explicar-me: "Não, não, simplesmente não queria desperdiçar as férias".

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Sequências de Imagens do filme “Aquele Querido Mês de Agosto” de Miguel Gomes – trabalhos dos alunos

**U. PORTO**  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

1. Observe as imagens apresentadas e elabore uma legenda para cada uma delas:  
Tenha em atenção as personagens, o local, a possível situação e a altura do ano em que a ação se desenrola.



Um grupo de músicos muito variado está a tocar numa festa popular perante uma paisagem montanhosa. O tempo é bom mas há muito vento. O público parece gostar.



Depois do concerto, o casal de músicos foi a uma praia fluvial para descansar. Deve ser no início do verão porque os dois ainda não estão muito morenos.



Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

1. Observe as imagens apresentadas e elabore uma legenda para cada uma delas. Tenha em atenção as personagens, o local, a possível situação e a altura do ano em que a ação se desenrola.



Verão 1983: a Kery estava apaixonada por John, o rapaz mais bonito e popular do Instituto. Todas as meninas queriam combinar com ele. John era um cantor de Rock e um dia convidou-a a 2ª festa do aniversário do seu melhor amigo.



Depois de festa, ela percebeu que sentia uma atração muito profunda pelo melhor amigo de John. Tentou seduzi-lo e conseguiu-o. John acabou a sua amizade com os dois, ficou bêbado e foram para o hospital! Depois de alguns dias, ela percebeu que estava grávida, mas não sabia de quem.





Curso de Verão de Português para Estrangeiros

Nível: C

Formador: Hugo Silva

Data: 18/07/2013

1. Observe as imagens apresentadas e elabore uma legenda para cada uma delas:  
Tenha em atenção as personagens, o local, a possível situação e a altura do ano em que a ação se desenrola.



Partinhavam sempre o seu tempo, eram uns  
namorados alegre e imaturos. Ela gostava  
de revistas para adolescentes e não tinha  
acabado o ensino superior. Ele gozava  
com ela ...



Neste domingo receberam a notícia. Ele  
sabia que no começo da semana ela tinha  
ido ao hospital fazer um exame, e no  
final era um teste de gravidez. O casal  
ainda novinho não estava pronto para  
essa mudança.

## Anexo 6 – Trabalhos dos alunos relativos à tarefa 5 da Oficina Lexical

Nível C – 18/07/2013

FLUP – Curso de Verão PLE 2013 – Nível C  
18/07/2013

SABER <sub>1</sub>	
Categoria gramatical	verbo
Construção Sintática (elementos que constituem a construção) (categoria gramatical + categoria gramatical)	a) verbo + advérbio
	b) verbo + advérbio
	c) verbo + preposição
	d) verbo + preposição
Palavras que podem coocorrer com 'saber' (saber + _____)	advérbios ; preposições
Significado	a) ser agradável
	b) Ter um sabor estranho, desagradável
	c) não ser suficiente
	d) Ter um sabor
Empregue as quatro construções estudadas em frases criadas por si	a) Com este calor, o megalho no mar sabe-me bem
	b) Os pastéis de nata sabem mal
	c) Dormir só 8 horas e dia sabe-me a pouco
	d) A senhora de quem sei é a segue

FLUP – Curso de Verão PLE 2013 – Nível C  
18/07/2013

SABER <sub>2</sub>	
Categoria gramatical	verbo
Construção Sintática (elementos que constituem a construção) (categoria gramatical + categoria gramatical)	a) <u>saber</u> + <u>nome</u> b) <u>saber</u> + <u>infinitivo</u> c) <u>saber</u> + <u>pronome interrogativo</u> d) <u>saber</u> + <u>conjugação</u>
Palavras que podem coocorrer com 'saber' (saber + _____)	<u>saber a resposta</u> , <u>o nome dele</u> / <u>o significado</u> <u>saber patinar</u> , <u>cozinhar</u> , <u>falar português</u> <u>saber quando</u> , <u>onde</u> , <u>quanto</u> // <u>saber que</u> , <u>se</u>
Significado	a) <u>ter conhecimentos</u> b) <u>ter capacidade</u> c) <u>ter informação</u> d) <u>ter certeza</u>
Empregue as quatro construções estudadas em frases criadas por si	a) <u>Se não souberes o nome dele, pergunta-lhe.</u> b) <u>Todos sabemos falar muito bem português.</u> c) <u>Sabes onde fica a Faculdade de Letras?</u> d) <u>Não sei se passei o exame.</u>



FLUP – Curso de Verão PLE 2013 – Nível C  
18/07/2013

Expressões / provérbios	Significados	Correspondência
a. “Anda dar um pé de dança comigo!”	1. Os sentimentos, geralmente, comandam os atos	A-6 DANÇAR
b. “ <u>Vou entrar</u> no novo ano com o <u>pé direito</u> .”	2. Economias	B-11 COMEÇAR ALGO BEM
c. “Eu não vou <u>arredar pé</u> daqui, enquanto tu não me contares o que se passou.”	3. Atrapalhar-se	C-13 IR EMBORA / SAIR
d. “Para onde o coração se inclina, o pé caminha.”	4. Retirar-se muito depressa	D-1 OS SENTIMENTOS, GERALMENTE COMANDAM OS ATOS
e. “Para onde é que ele foi? Ainda agora estava ao pé de mim!”	5. Rejeitar	E-9. ESTAR JUNTO A
f. Eu tenho um pé-de-meia guardado, no caso de vir a precisar de dinheiro numa aflição.”	6. Dançar	F-2 ECONOMIAS
g. “Para cada pé, seu chinelo.”	7. Levantar-se	G-12 PARA CADA COISA EXISTE O SEU EQUIVALENTE
h. “Ele está muito doente, está com um pé para a cova.”	8. Alguém com falta de habilidade para dançar	H-15 ESTAR A MORRER
i. “Dança tu com ele. Ele é um pé de chumbo.”	9. Estar junto a	J-8 ALGUÉM COM FALTA DE HABILIDADE PARA DANÇAR
j. “Quando o artista entrou, todo o público se pôs de pé.”	10. Ir depressa	J-7 LEVANTAR-SE
k. “O João enganou-me, agora fiquei de pé atrás com ele.”	11. Começar algo bem	K-14 DESCONFIA
l. “Ela não gostava dele e deu-lhe com os pés.”	12. Para cada coisa existe o seu equivalente	L-5 REJEITAR
m. “Já meteste os pés pelas mãos!”	13. Ir embora / sair	M-3 ATRAPALHAR-SE
n. “Vai num pé e volta no outro.”	14. Desconfiar	N-10 IR DEPRESSA
o. “Mal o viu, fugiu a sete pés.”	15. Estar a morrer	O-4 RETIRAR-SE MUITO DE PRESSA